

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

**Problematika adaptace tříletých dětí na
vstup do mateřské školy**

The problematics of three-year old children
adaptation to kindergartens

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Kořátková, PhD.

Autor diplomové práce: Andrea Benešová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: Kombinovaná

Diplomová práce dokončena v březnu 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Praha 31. 03. 2010

Podpis:.....

Poděkování

Děkuji PaedDr. Soně Kořátkové PhD., za odborné vedení, cenné rady a ochotnou pomoc, trpělivost a podporu při zpracování diplomové práce

Anotace

Diplomová práce pojednává o specifické problematice adaptace tříletých dětí na vstup do mateřské školy.

Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku tříletého dítěte z hlediska jeho stupně vývoje, životních potřeb, principu socializace a psychické odolnosti a souvislosti těchto faktorů s procesem adaptace dítěte na vstup do mateřské školy.

Praktická část se zaměřuje na zmapování nejčastějších adaptačních obtíží tříletých dětí a na porovnání úspěšnosti adaptace tříletých ve skupině věkově smíšené a věkově stejnorodé. Dále zkoumá vliv adaptačního období na rodinu dítěte z hlediska organizačního a vztahového.

Závěr je věnován možnému praktickému využití výsledků šetření pro další práci učitelky mateřské školy z hlediska zkvalitnění adaptačního procesu.

Klíčová slova:

adaptace, mateřská škola, vývojová charakteristika, psychická odolnost, socializace, základní potřeby, tříleté dítě.

Annotation

The diploma thesis refers to a specific question of a kindergarten adaptation of three-year old children.

The theoretical part covers the characteristics of a three-year old child from the point of view of his/her development level, necessities of life, socialization, and psychic stability, and studies the coherence between the above-mentioned characteristics and the child's adaptation to a kindergarten.

The practice-oriented part maps the most common problems with adaptation of three-year old children and compares the level of successful adaptation of three-year old children in homogenous and heterogeneous classes. Furthermore, this part studies also

the interval of child's adaptation to his/her family, mainly the organizational and relationship changes.

In the conclusion, the reasoning about possibilities of further use of this study for kindergarten teachers takes place.

Key words: adaptation, kindergarten, development characteristics, psychic stability, socialization, basic needs, three-year old child.

OBSAH

ÚVOD.....	8
-----------	---

I. TEORETICKÁ ČÁST 11

1. PSYCHOMOTORICKÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ TŘÍLETÉHO DÍTĚTE	11
1.1. Obecná charakteristika předškolního věku	11
1.2. Růst a motorický vývoj	12
1.3. Percepční a kognitivní vývoj	13
1.4. Vývoj řeči a jazyka	14
1.5. Osobnostně – sociální vývoj	15
2. ZÁKLADNÍ POTŘEBY DÍTĚTE	16
2.1. Zajištění potřeb dítěte v rodině	17
2.2. Zajištění potřeb dítěte v mateřské škole	19
3. SOCIALIZACE DÍTĚTE	21
3.1. Způsoby socializace dítěte – sociální učení.....	23
3.2. Socializační proces – jednotlivé vlivy	24
3.2.1. Socializace v rodině	24
3.2.2. Socializace v institucích	27
3.2.3. Hra jako socializační činitel	28
4. PSYCHICKÁ ODOLNOST DÍTĚTE	29
4.1. Proces individuace	29
4.2. Pojem resilience	30
4.2.1. Vazba na matku	30
4.2.2. Temperament dítěte	31
4.2.3. Úzkostnost	32
4.3. Zvyšování psychické odolnosti	33
4.3.1. Přiměřenost a prostor.....	34
4.3.2. Odměny, tresty a hodnocení dítěte	34
4.3.3. Zkušenost a kontakty s ostatními lidmi	35
5. ADAPTAČNÍ OBDOBÍ A JEHO SPECIFIKA.....	36
5.1. Obecné předpoklady pro vstup do mateřské školy	36
5.2. Vstup do mateřské školy jako přechod	37

5.2.1. Specifika přechodu	37
5.2.2 Strach z odloučení	38
5.3. Průběh a obtíže adaptačního období.....	38
5.3.1. Průběh adaptace v mateřské škole.....	38
5.3.2. Průběh adaptace v rodině	39
5.3.3. Znaký úspěšné adaptace.....	40
5.4. Role učitelky mateřské školy v adaptačním procesu.	41
5.5. Předpoklady úspěšné adaptace dítěte.....	42
5.5.1. Příprava na vstup v rodině.....	42
5.5.2. Přístup mateřské školy.....	44
5.5.3 Akceptace pocitů a empatický přístup.....	45
II. EMPIRICKÁ ČÁST	47
6. CÍLE	47
6.1. Výzkumné otázky pro konkrétní výzkum	47
7. FORMULACE HYPOTÉZ.....	48
7.1. Stručné teoretické zdůvodnění hypotéz	48
8. METODY VÝZKUMU	49
9. VLASTNÍ VÝZKUM	50
9.1. Stanovení výzkumného vzorku	50
9.2. Očekávané výstupy	52
9.3. Postup a plán výzkumu	52
9.3.1. Dotazník č. 1	52
9.3.2. Dotazník č. 2	53
9.3.3. Přímé pozorování.....	53
9.4. Vyhodnocení výzkumu	54
9.4.1. Vyhodnocení dotazníku č. 1.....	54
9.4.2. Vyhodnocení dotazníku č. 2.....	62
9.4.3. Vyhodnocení pozorování	75
10. SHRnutí VÝSLEDKŮ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	86
11. DISKUSE	93
ZÁVĚR	98

ÚVOD

„Jesle jsou zařízení pro dospělé a děti by si je samy nevymyslely, školka je zařízení pro děti a děti by si je v nějaké podobě samy vytvořily, i kdyby to za ně neudělala rozumná dětská společnost“.

Zdeněk Matějček

Téma diplomové práce jsem si vybrala ze dvou důvodů. Prvním z nich je moje víc než dvacetiletá praxe učitelky mateřské školy. Vstup dítěte do mateřské školy a s ním související adaptace je jedním z klíčových předpokladů další práce a vztahu s dítětem. Úspěšná adaptace příznivě ovlivňuje vzájemné vztahy mezi učitelkou a dítětem, pohodu a dobré klima ve třídě, ale podle mých zkušeností navozuje i příznivou spolupráci s rodiči. I dobrá spolupráce a kvalitní komunikace s rodiči je, podle mých zkušeností, důležitým předpokladem dobrých výsledků a uspokojení z vlastní práce učitelky.

Druhým zásadním důvodem pro volbu tohoto tématu je fakt, že se mi před deseti měsíci narodilo třetí dítě. Téma vstupu do mateřské školy a aspektů s ním souvisejících se mě tedy bude týkat i z druhé strany, nejen jako učitelky, ale i jako rodiče. K tomu bych ještě dodala, že jsem v současné době statisticky starší rodič, dcera se mi narodila ve čtyřiceti letech. Tento fakt v mém případě poměrně silně ovlivňuje uvažování o dítěti, o jeho vývoji a vývojových meznících. Adaptace na mateřskou školu v podmínkách naší společnosti do problematiky vývoje dítěte a jeho socializace nezpochybnitelně patří.

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou adaptace dětí nejmenších, tedy tříletých a to na začátku školního roku, tedy v období prvních třech měsíců a vlivem tohoto procesu na vztahy a dění v rodině. Současně ve své práci zjišťuji, jak rodičům vyhovuje daná tříletá hranice pro vstup do mateřské školy a jaký vliv má tato skutečnost na strategii výběru délky mateřské dovolené. Moje šetření je zaměřeno i na fakt, zda se rodiče vstupu dítěte do mateřské školy nějak obávají a zda dítě předem připravují.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola se zabývá charakteristikou tříletého dítěte v jednotlivých vývojových oblastech, druhá pak charakterizuje základní životní potřeby dítěte a proces jejich zajišťování v rodinných podmínkách a v podmínkách mateřské školy. Ve třetí kapitole se zabývám principy socializace, jejími mechanismy a jednotlivými socializačními činiteli. Ve čtvrté kapitole se, v souvislosti s adaptabilitou dětí, alespoň okrajově věnuji psychické odolnosti dítěte a sepětím této odolnosti s průběhem adaptace na mateřskou školu. Pátá kapitola je věnována samotnému vstupu dítěte do mateřské školy, obecnými předpoklady pro úspěšnou adaptaci dítěte na instituci mateřské školy a jednotlivými faktory napomáhajícími adaptaci dítěte či naopak adaptaci zhoršující.

Následuje praktická část, zaměřená konkrétně na úspěšnost adaptace tříletých dětí na mateřskou školu a na vliv této skutečnosti na organizaci a chod rodiny dítěte. Tato praktická část má tři části. V první části jsem pomocí dotazníků zjišťovala, nakolik je pro rodiče vyhovující daná hranice tří let pro vstup do mateřské školy, případně jaké jiné alternativy péče o tříleté dítě pro ně přicházejí v úvahu. Dále zdali očekávají nějaké adaptační potíže v souvislosti s nástupem do mateřské školy a zda dítě na tento vstup nějak cíleně připravují.

Metodu dotazníkového šetření jsem následně použila i pro průzkum situace v rodinách, kde tříleté dítě právě nastoupilo do mateřské školy. Zajímalo mě, jak se tato poměrně organizačně i psychicky náročná situace odrazila na chodu rodiny, a to nejen z hlediska organizace, ale i kvality vztahu mezi jednotlivými členy. Konkrétněji jsem se zaměřila na míru zapojení otce, případně dalších členů širší rodiny v rámci adaptačního období a na fakt, zda matky nastupujících dětí v této zátěžové situaci cítí nebo naopak postrádají podporu v nejbližší rodině.

Třetí část je pak konkrétně zaměřena na pozorování v mateřské škole. Zabývala jsem se tím, jak probíhala během prvního čtvrtletí školního roku adaptace určitého vzorku tříletých dětí na vstup do mateřské školy, jaké byly nejčastější potíže související s touto změnou a následně, zda adaptace proběhla úspěšněji ve třídě stejně starých dětí či ve třídě věkově smíšené. Výzkum probíhal metodou cíleného pozorování obou skupin dětí na základě předem vytvořených kritérií pozorování a následným vyhodnocením a porovnáním adaptačních potíží v jednotlivých skupinách.

Celkově je cílem mé diplomové práce zmapovat nejčastější adaptační potíže dětí a ověřit si domněnku, že se děti lépe adaptují ve smíšené dětské skupině. Dále pak také okrajově prozkoumat, jak na adaptační období reagují rodiče dětí a ověřit si předpoklad, že se rodiče vstupem do mateřské školy zabývají již nějakou dobu před nástupem dítěte a dítě nějakým cíleným způsobem na tento fakt připravují. V souvislosti s tím je mým dalším cílem ověřit si předpoklad, že adaptace dítěte na mateřskou školu je zátěžová situace, která vždy určitým způsobem dočasně ovlivní nejen organizaci, ale i vztahy uvnitř rodiny.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Psychomotorický a sociální vývoj tříletého dítěte

Tříleté dítě velmi hezky a lidsky charakterizují tato slova: „ *Koncem třetího roku je dítě svým okolím bráno jako maximálně přitažlivé, už také proto, že se začalo uspokojivě vyjadřovat, což ho viditelně těší a oceňuje to i jeho okolí. Je jasné, že řeč má vývojové nedostatečnosti, ale dítě většinou rozumí v globálu všemu, s čím se na něj obrácíme, a také dokáže vyslovit své potřeby a přání..... Také se v tuto dobu začínají uklidňovat některé dětské emotivní reakce pramenící nejčastěji z neporozumění nebo z odmítání přizpůsobit se společným pravidlům.* (Koťátková, S. 2008, s. 19)

Věk tří let je pro velkou skupinu dětí vývojovým mezníkem, kdy přecházejí z věku batolete do vlastního předškolního období. Samozřejmě není možné přesně určit, kdy k tomuto přechodu dojde, protože, jak říká Matějček: „...v psychickém vývoji je tomu tak, že konec jedné epochy znamená vždycky začátek té další. Tyto konce a začátky jsou zpravidla neostré, všelijak se překrývají a prolínají, přičemž takovéto překrývání a prolínání je u každého dítěte trochu jiné, čili individuální.“ (2005 s. 130)

1.1. Obecná charakteristika předškolního věku

Na úvod je třeba vymezit, kterého období v životě člověka se termín předškolní věk týká. Jednotliví autoři se mírně liší ve vymezení a pojmenování jednotlivých etap. Někteří odborníci, například Koťátková (2008) a Helus (2004), tak označují období od narození do šesti let. Jiné vývojově psychologické publikace tak označují období mezi třetím a šestým rokem dítěte. Podle Vágnerové (1996) se jedná o období trvající přibližně od tří do šesti let, jehož konec osciluje individuálně v závislosti na nástupu do školy. Vágnerová (1996) zmiňuje Eriksona (1963), který předškolní období označuje „*věkem iniciativy*.“ Podobně toto období vymezuje Šulová (2004), nazývá ho konkrétně „*obdobím hry*“. Matějček (2004) nazývá předškolním obdobím zhruba věk od tří do šesti let a zároveň upozorňuje na fakt, že samotný zavedený název „*předškolní*“ je poněkud zavádějící a ne plně vystihující důležitost tohoto období. Slovo „*předškolní*“ je vlastně terminologicky podřízené, vyzdvihuje důležitost následujícího, školního období

a přesně nevystihuje důležitost této vlastní vývojové etapy z hlediska vývojové psychologie.

O tomto období autor přesně říká toto: „...není to vůbec období přechodné, nýbrž samostatná vývojová epocha, samotná a svébytná, srovnatelná do významu až zase s pozdějším středním školním věkem....spojitostí se školou je tu méně a spojitostí s pozdějším životem naopak více, než se dříve myslelo.“ (Matějček, Z., 2005, s. 139)

Dítě v prvních šesti letech života projde několika etapami. Jednotliví autoři se ve vymezení těchto etap s menšími odchylkami shodují. Konkrétně je to období novorozenecké, kojenecké, batolecí a vlastní předškolní věk. Každá z těchto etap má svá vývojová specifika a odlišnosti. Převážná většina dětí vstupuje do mateřské školy ve věku tří let, kdy jsou na konci etapy batolete a na začátku vlastního předškolního období. Pro mou diplomovou práci je stěžejní právě tříleté dítě a jeho problémy s adaptací na mateřskou školu, tedy i vývojová specifika konce období batolete a začátku vlastního předškolního období

1.2. Růst a motorický vývoj

„Tříleté dítě roste pomaleji než v prvních dvou letech života, vyroste za rok o 5 až 7,6 cm. Průměrná výška je 96,5 až 101,5 cm, což je skoro dvojnásobek porodní délky...Na váze přibývá 1,4 až 2,3 kg ročně, vVáží v průměru 13,6 až 17,2 kg...Nohy rostou rychleji než ruce, a dítě díky tomu vypadá vyšší, štíhlejší a dospělejší...Postoj je vzpřímenější, břicho už není vystouplé...Má všechny „mléčné“ zuby.“ (Aleen, K. E, Marotz, L. R, 2002, s. 100). V praxi jsou v tělesné konstituci mezi jednotlivými tříletými dětmi samozřejmě velké rozdíly. Děti, nastupující do mateřské školy, jsou někdy značně pod či nad výše uvedenou normou. Obecně jsou děti v posledních letech v tělesné oblasti větší a vyspělejší, což až na výjimky přímo nesouvisí s úrovní jejich motorického vývoje. Ve své praxi jsem se ale setkala s případem, kdy velmi křehká tělesná konstituce dítěte ovlivňovala i motorické schopnosti.

U dětí v tomto věku dochází ke zdokonalování a k růstu kvality pohybové koordinace. „Pohyby jsou přesnější, účelnější a plynulejší.“ (Šulová, L., 2004, s. 67). Tříleté dítě umí chodit, běhat a skákat, nyní „nastává čas, kdy je schopno užívat prvních pohybových strojů, jakými jsou trojkolky nebo šlapací auta. Vlastní silou bude ovládat stroj, který je poveze“ (Matějček, Z., 2005, s. 131). Podle Alennové a Marotzové

(2002) většina tříletých dětí zvládá chůzi po schodech, krátce udrží rovnováhu, kope do míče, jezdí na tříkolce, hází vrchním obloukem. Skáče na místě, dokáže chytnout míč do nastavených rukou.

Dítě umí držet tužku špetkovým úchopem, obrací stránky v knize, umí stavět věž z více kostek. Může se začít se projevovat dominantní ruka, zvládne základní sebeobsluhu, i když ne dokonale. Většina dětí s menšími výkyvy ovládá vyměšování.

S rozvojem jemné motoriky souvisí i rozvoj kresby, děti začínají kresbou zpodobovat okolní známý svět. Prvním, co dítě začíná kreslit, jsou nejbližší lidé, postava je ztvárněná zpravidla ve formě „hlavonožce“. Na základě svého pozorování a bezprostřední zkušenosti kreslí také další věci, např. auta, domečky, hračky.... Na dětské kresbě v tomto věku je „...*podstatné a vývojově nejvýznamnější to, že svůj výtvar díte pojmenuje...samo se tak stává nyní jakýmsi malým stvořitelem...a je zbytečné učit je v tomto věku realistickému pohledu na svět..k něčemu takovému ještě dávno nedorostlo a navíc bychom mu jen zbytečně kazili radost z tvůrčího rozletu.*“ (Matějček, Z., 2005, s. 132)

I v této oblasti jsou samozřejmě mezi dětmi velké individuální rozdíly. Léta praxe ve třídě tříletých dětí mi potvrzují výše popsané poznatky z vývojové psychologie. Osobně jsem se setkala několikrát s tím, že dítě ve výtvarném projevu bylo ještě ve stadiu čaranic, převážně se moje zkušenost týkala chlapců. Setkala jsem se ale i s dětmi, jejichž kresba již byla rozvinutá, s více detaily. Problémem pro děti na počátku docházky do mateřské školy bývá i to, že se často výtvarného materiálu „bojí“, mají z něj respekt. To se týká dětí, které do té doby neměly mnoho příležitostí pro výtvarné aktivity, nebo dětí, které jsou méně psychicky odolné a obecně se obávají všeho „nového“.

1.3. Percepční a kognitivní vývoj.

Dítě se v batolecím období postupně uvolňuje z konkrétního myšlení a přechází k myšlení symbolickému. Začíná rozumět pravidlům okolního světa, což je základem pro předvídání budoucího dění. (Vágnerová, M., 1996) „*Na konci tohoto předpojmového období je schopné oddálené nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů.*“ (Šulová, 2004, s.68) Ve třech letech je na počátku předškolního období, které je charakteristické právě názorným myšlením. V tomto

období dosud nechápe trvalost podstaty objektů, fixuje se na viditelné znaky. (Vágnerová M., 1996) Myšlení dítěte je charakterizováno typickými znaky, jako jsou egocentrismus, prezentismus, antropomorfismus, synkretismus.

Dítě ve věku tří let v průměru dokáže vyslechnout krátký příběh, prohlíží se knížky, dokáže říct, co je namalované na obrázcích. Dokáže třídit předměty podle jednoho logického kritéria (barva, tvar, velikost), rozlišuje tvary, zvládne porovnávání tvaru a velikosti. Pojmenuje základní barvy, pokouší se kreslit, při hře s hračkami napodobuje realitu okolního světa. (Aleen, K. E, Marotz, L. R, 2002) Je orientováno na přítomnost, zvládá počítat po jedné, ale většinou bez porozumění podstatě číselného pojmu.

Moje zkušenosti výše uvedené potvrzují, děti přicházejí do mateřské školy již ve třech letech vybavené mnoha vědomostmi. Za poměrně problematické považují schopnost vnímat a porozumět mluvenému slovu. Doba moderních technologií sebou nese fakt, že mnohdy jsou dětem informace podávány právě prostřednictvím televizního vysílání, počítačových programů, audionahrávek, ale děti mnohdy nejsou zvyklé reagovat na běžnou mluvenou řeč, která je v podmínkách mateřské školy stěžejním prostředkem komunikace učitelky s dětmi.

1.4. Vývoj řeči a jazyka

Rozvoj řeči je úzce provázán s rozvojem poznávacích procesů. „*Jazyk je znakový systém, který slouží jako prostředek poznávání, resp. zpracování a uchování informací.*“ (Vágnerová, M. 1996, s. 75) Osvojení řeči předpokládá zvládání poměrně širokého spektra dovedností, zahrnující dekodování, porozumění naslouchání, vhodné užití aj. Nezastupitelnou roli pro vývoj řeči hraje primární vychovatel, tedy převážně matka a nejužší rodina.

Podle Šulové (2004) dítě na věkové hranici tří let projevuje první snahu svůj řečový projev podřídít určitým pravidlům, je to období nástupu první gramatiky. Na řečový vývoj dítěte pak začíná mít vliv i širší sociální okruh než je rodina, tedy i vrstevníci a instituce.

V publikaci Allenové a Marotzové (2002) je stručně shrnuto, jaké úrovně dítě ve věku tří let průměrně dosahuje. Aktivní slovní zásoba dítěte se pohybuje mezi třemi sty až tisícem slov, což napovídá, že i v této oblasti jsou mezi dětmi poměrně značné

rozdíly. Dítě mluví poměrně srozumitelně, dokáže recitovat kratší říkanky, reprodukovat krátké písničky a popěvky. Dokáže klást otázky, na jednoduché otázky správně odpovědět. Pomocí řeči organizovat chování druhých lidí, komentovat vzniklé situace a události, používat jednoduché ustálené slovní obraty. Je schopné mluvit i o událostech, které se neodehrávají bezprostředně, ale jsou odrazem jeho bezprostřední zkušenosti. Dokáže používat přívlastky, množné číslo, ne vždy volí správný tvar.

V této oblasti jsou mezi nastupujícími dětmi také velké individuální rozdíly, určitá část dětí ještě mluví velmi nesrozumitelně. Částečně je to samozřejmě dáno vývojovými rozdíly mezi jednotlivými individualitami. Domnívám se ale, že tento fakt způsobuje i nedostatek mluvních vzorů, vyplývající z nadměrného využívání televizního vysílání a počítačů na úkor vlastní komunikace s dětmi. Samostatnou kapitolu pak tvoří děti jiných národností, pro které je vstup do mateřské školy ztížen i v důsledku jazykové bariéry.

1.5. Osobnostně – sociální vývoj

Mahlerová (1975) uvádí, že u dětí ve věku tří let je z psychologického hlediska *„dosaženo plné individuace a zrození psychologického Já.....dobře snášejí přiměřeně dlouhé separace. Jsou dostatečně identifikované s rodičovskými postavami, aby zažívaly pocit vnitřní jistoty i při vzdálení od nich.“* (Šulová, 2004, s. 63)

Tato definice sama o sobě předjímá fakt, že v naší společnosti je v tomto věku dítě ve většině případů považováno za zralé na vstup do kolektivu, tedy do mateřské školy, a většina dětí je schopna se vyrovnat s částečným odloučením od rodiny, především od matky. Pokud jsou dostatečně identifikovány s figurami rodičů, dokážou poměrně dobře překonat frustraci z odloučení. (Šulová, L., 2004)

Dítě v tomto vývojovém období mívá již, na základě působení své primární výchovné skupiny, osvojené základní normy chování. V ideálním případě dítě chápe, proč je dospělý kárá, za nevhodné chování se stydí. Právě toto je pro dítě velmi důležité, protože tyto osvojené normy mu pomáhají snadněji se orientovat v novém sociálním prostředí. Během celého předškolního období bude postupně docházet ke zvnitřňování osvojených norem, což by mělo na konci předškolního období vést k schopnosti pociťovat vinu při porušení pravidel a obecně platných norem. (Vágnerová, M., 1996)

Z hlediska sociálního vývoje je podstatné, že: „*Dítě kolem tří let si už začíná více ujasňovat své postavení mezi ostatními. Umí zaujmout větší počet rolí, umí chápat i své budoucí role (budu dědečkem). Umí si je představit ve fantazii a umí je i velmi tvořivě ztvárnit v rolových hrách či vyprávěných příbězích. V této době se učí různé vlastní i cizí role lépe chápat, ale také realizovat, a to především ve vrstevnických skupinách. Je to právě vrstevnická skupina, která poskytuje dítěti možnost trénovat jeho osobní zkušenost*“ (Šulová, L., 2004, s. 95,96)

V publikaci Allenové a Marotzové (2002) jsou schopnosti v sociální oblasti tříletého dítěte shrnuty do několika bodů. Dítě je zpravidla přátelské, svoje činnosti často komentuje slovně, je schopné chápat princip střídání rolí, ale není vždy schopné se tomuto principu podřídít. Dokáže sledovat hru a činnost ostatních dětí, hraje si ještě většinou paralelně, postupně se začíná přidávat k jednoduchým hrám a skupinovým činnostem. Dostává se tedy do fáze, kdy začne být schopné spolupráce a souhry.

Dítě začíná být schopno „*sdílet společný prostor a čas – a co víc, i jeden společný tvůrčí záměr...záměr je ovšem velice jednoduchý a souhra nevydrží dlouho, nicméně základ tu je a na něm se bude dále stavět.*“ (Matějček, Z., 2005, s. 132)

Dítě může být ještě fixované na nějaký svůj oblíbený předmět, hračku. Předměty při hře používá symbolicky, mají často zástupnou roli, zapojuje představivost a fantazii. Je ještě velmi majetnické, „*svůj*“ majetek brání, často i pomocí nevhodného chování a afektivních reakcí, na druhou stranu se u něj objevuje prosociální chování, soucit s druhým, náklonnost.

2. Základní potřeby dítěte

Pro pochopení mechanismu adaptace dítěte na mateřskou školu je důležitá i znalost základních lidských potřeb. Obecně mají lidské potřeby univerzální charakter. Jsou společné všem lidem. Bez ohledu na věk a také bez ohledu na rozdíly v jejich příslušnosti k určité rase, etniku, kultuře, náboženství, komunitě. Respekt k těmto potřebám je základem zdravého vývoje každého člověka. V důsledku neuspokojování a nerespektování potřeb dochází u jedince k frustraci, která může přerůst až do vážnějšího stadia deprivace.

Základní schéma lidských potřeb popsal americký psycholog Abraham Maslow a hierarchicky je uspořádal, počínaje potřebami, které se vážou k organismu, a konče potřebami realizace osobnosti. Podle tohoto principu musí být naplněny potřeby nižšího řádu, chceme-li, aby došlo k pozitivnímu účinku uspokojování potřeb vyššího řádu. Maslowova pyramida potřeb je uspořádána od základních fyziologických potřeb, přes potřeby bezpečí a sounáležitosti a vrcholí potřebou uznání a seberealizace. (Havlínová a kol., 1995)

Jiným způsobem, při zachování stejného principu, základní lidské potřeby popsal Matějček a Langmeier při zkoumání psychické deprivace dětí. Jednak jde o potřeby biologické, jejichž uspokojení je nutně nezbytné k přežití dítěte, tak potřeby psychické zajišťující zdravý duševní vývoj jedince. Z psychického hlediska se jedná se o potřebu určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů, potřebu určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, potřebu prvotních citových a sociálních vztahů, potřebu identity a potřebu otevřené budoucnosti. I v tomto uspořádání platí princip hierarchie, od obecných potřeb, které jsou společné všem tvorům, až po potřebu otevřené budoucnosti, kterou Matějček (1994) nazývá výhradně potřebou lidskou. Dítě se od dospělých neliší druhem a podstatou základních potřeb, liší se pouze způsobem a prostředky jejich uspokojování. Prostředky a způsoby naplňování lidských potřeb jsou závislé na věku, ale i čase a společenském kontextu. A respektovat individuální potřeby v celé šíři v praxi znamená poznat a respektovat osobitý způsob jejich uspokojování u každého jedince.

Primárním socializačním prostředím, a tím i prostředím zajišťujícím naplňování základních i vyšších potřeb dítěte, je rodina. Dalším prostředím, do kterého dítě přichází z rodiny, je ve velké většině případů mateřská škola.

2.1. Zajištění potřeb dítěte v rodině

Třileté dítě je stále ještě ve vývojové fázi, kdy si nedokáže zajistit svoje základní biologické potřeby. Zpravidla si ale o jejich uspokojení již dokáže říct, ať už jde o příjem potravy, tekutin, vyměšování, pocitu tepla, zimy, potřeby odpočinku, dostatečného pohybu i vyhnutí se bolesti. Ne vždy je ale schopno samo tyto potřeby uspokojit. Stále je z hlediska přežití na dospělých naprosto závislé. Pro zdravý vývoj

dítěte je neméně důležité zajištění psychických potřeb dítěte, primárně v rodině, později v mateřské škole. Tyto potřeby nadále blíže specifikuje Matějček. (1994)

Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů je vlastně potřebou určité vnější stimulace, tedy zajištění dostatku vhodných podnětů k rozvoji dítěte, k jeho aktivizaci. Úkolem rodičů je zprostředkovávat dítěti úměrné množství podnětů, aby se nenudilo a rozvíjelo. Na druhé straně by nemělo být přetěžováno. Vlastní zkušenost z praxe i ze současného mateřství je taková, že převážná část dětí nemá nouzi o množství podnětů. Dnešní konzumní společnost produkuje ohromné množství hraček, knih a pomůcek pro děti. Jsou mezi nimi výborné věci, o kvalitě některých by se dalo velmi vážně polemizovat. Zde je právě úloha vychovatele, aby poznal, co je dítěti prospěšné. Koťátková (2008) o dětském poznávání píše :*“.. přes všechny virtuální a mediální vymoženosti bychom neměli zapomínat na důležitost plnohodnotného a mnohostranného smyslového poznávání.”* (Koťátková, S., s. 21,22) Stejně tak důležité je i poznávání pomocí manipulace a experimentace s materiály, které často není mezi rodiči zrovna vítáno, protože sebou nese problémy s čistotou, a rodičům může přijít, že za dítětem nic reálného a hmatatelného nezůstává. Přesto je tento způsob objevování pro dítě nezastupitelný.

Potřeba stálosti, smyslu a řádu v podnětech je vlastně potřebou určité vnější struktury a je základní podmínkou učení. Naplnění této potřeby umožňuje, aby se z chaotických podnětů staly poznatky, zkušenosti a pracovní strategie. Pro dítě je to zajištění „*smysluplnosti*“ světa. Právě tuto smysluplnost mu musí vychovávající zprostředkovat. Lze to právě pomocí určitého řádu, rodinných pravidel a zvyklostí. Dítě má tendenci se těmito pravidly bránit, „*ale přesto je velmi intenzivně vnímá ...a je pro ně významnou orientací v životě i v každodenních situacích*“ (Koťátková, S., 2008, s. 35)

Potřeba primárních emociálních a sociálních vztahů je nadmíru důležitá, protože její naplnění „*přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní uspořádání osobnosti*“ (Matějček, Z., 1994, s. 37) Jde vlastně o potřebu lásky a citu ze strany primárních vychovatelů, kteří jsou pro dítě naprosto specifickým objektem, pro jeho vývoj nepostradatelným. Základem vztahu mezi dítětem a rodičem je právě pocit jistoty. Rodiče jsou ti, kteří dítěti dávají pocit jistoty a bezpečí. Pro dítě je „*rozhodující*

psychologické rodičovství, založené na vnitřním, psychickém, citovém přijetí dítěte, a nikoliv jen biologické rodičovství.“ (Matějček, Z., 1994, s. 15)

Potřeba identity, tedy společenského uplatnění a společenské hodnoty je potřeba, která se naplňuje postupně a z jejího uspokojování vzniká zdravé vědomí vlastní identity a společenské hodnoty. Jen na základě pozitivního přijetí si dítě může vytvořit zdravé vědomí vlastního já, které pak je předpokladem osvojování si dalších sociálních rolí a cílů. Tuto identitu si dítě buduje na základě toho, jak ho přijímá jeho primární skupina, takže tady je její role také nezastupitelná. Pro další socializaci dítěte je uspokojování této potřeby nesmírně cenné.

Poslední potřeba, vlastní pouze člověku, je potřeba otevřené budoucnosti. Její uspokojení dává lidskému životu *„rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím.*“ (Matějček, Z., 1994, s. 38) Otevřená budoucnost motivuje k aktivitě a činorodosti. Rodina je vlastní organismus, kde se sdílí, spoluprožívá a plánuje společný prostor a čas. Dává to životu smysl.

2.2. Zajištění potřeb dítěte v mateřské škole

Základním prostorem pro naplňování potřeb předškolního dítěte je rodina, mateřská škola však v jejich naplňování hraje taktéž nezanedbatelnou úlohu. Právě na hranici tří let, kdy velká část předškolních dětí nastupuje do mateřské školy, část odpovědnosti za naplňování potřeb dítěte a tím i za jeho zdravý vývoj přechází z primárních vychovatelů dítěte právě na instituci mateřské školy.

Vzdělávání v současné mateřské škole vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Na prvním místě mezi hlavními principy RVP PV je akceptace vývojových specifíků dětí předškolního věku s ohledem na každého jedince, jeho individuální možnosti a potřeby. Základní podmínkou jeho naplňování je přístup k dítěti s ohledem na jeho základní lidské potřeby (RVPPV, 2006) Tyto potřeby *„mohou být východiskem k pochopení dítěte jako lidské bytosti, která bezpodmínečně potřebuje vytvoření příznivých podmínek pro svůj rozvoj, a to jak v oblasti psychické, tak i fyzické. Mateřská škola se stává dalším nejdůležitějším prostředím v životě dítěte, protože to zde tráví většinu denního času. Respekt k přirozeným lidským potřebám by měl proto být stěžejním postojem v přístupu mateřské školy k dětem i dospělým.*

Je třeba zdůraznit, že nelze přistupovat k potřebám dítěte jako k univerzální veličině, a to především z důvodu přirozené nerovnoměrnosti v míře jejich uspokojení s ohledem na individuální možnosti dětí, s ohledem na jejich věk, fyzickou vyspělost a psychickou odolnost.“ (Dostupný z WWW: <<http://old.rvp.cz/clanek/762/2214>>)

V mateřské škole, stejně jako v rodině, by měla být zachována hierarchie v uspokojování potřeb, tedy nejprve základní biologické potřeby, a teprve poté uspokojování potřeb vyšších. Současná mateřská škola „*má širokou řadu možností uplatnit a rozvinout své postoje k dítěti například v oblasti individuální potřeby spánku a odpočinku, příjmu potravin a tekutin, střídání aktivity a odpočinku, v oblasti respektování osobního tempa dítěte a jeho individuální potřeby smyslových podnětů.*“ (Dostupný z WWW: <<http://old.rvp.cz/clanek/762/2214>>)

Co se týče potřeby určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů, na zajištění jejich úměrné míry se spolupodílí prostředí MŠ a kompetentní osobnost učitelky. V určitých případech může dokonce působení mateřské školy vyvažovat málo podnětné domácí prostředí a pozitivně ovlivnit vývoj dítěte.

Správná míra podnětů a volba prostředků vychází ze znalosti vývojové problematiky a individuality jednotlivých dětí. Tyto znalosti a další osobnostní předpoklady patří k žádoucím profesním kompetencím učitelky mateřské školy.

Naplnění potřeby určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech je v mateřské škole postaveno především na pravidlech společného soužití. Mateřská škola dítěti na základě zpracovaných tematických plánů zprostředkovává smysluplný a logický přísun prospěšných podnětů, na jejichž základě si pak dítě může dále určit a vytvářet úspěšné pracovní strategie. I zde samozřejmě záleží nejvíce na učitelce a jejích profesních schopnostech. V její kompetenci je nastolení smysluplných a účelných pravidel, stejně tak i vhodné plánování činností, vycházejících z dětského chápání světa tak, aby tato důležitá potřeba byla naplňována.

V naplňování potřeby primárních emociálních a sociálních vztahů musí mateřská škola navazovat na výchovu v rodině a vytvářet pro děti podmínky navozující pocit jistoty a bezpečí. Zde je nezastupitelná úzká a funkční spolupráce s rodinou dítěte, kterému dobré vztahy mezi rodiči a pedagogem pomohou při přijetí nového prostředí vrstevníků i dospělých.

Role učitelky mateřské školy je v tomto případě naprosto specifická. „*Není sice osobou přímo příbuznou, ale není také člověkem zcela cizím. Počítáme-li průměrnou dobu denní docházky dítěte do mateřské školy, 8–10 hodin, zjistíme, že dítě pod vlivem působení učitelky mateřské školy stráví 33–42 % denního a týdenního času.*“ (Opravilová, E., Gebhartová, V., 2003, s. 27) Musí tedy být empatická k potřebě lásky a bezpečí a tím dítěti usnadňovat adaptaci na mateřskou školu a pobyt v ní. Není to lehká role, protože zároveň musí podporovat vztah dítěte k rodině a nezpochybňovat vztah k rodičům.

Východisko pro uspokojení potřeby identity, tedy společenského uplatnění a společenské hodnoty je třeba v podmínkách mateřské školy hledat v „*přijímání dítěte jako rovnocenné osobnosti s právem vlastního názoru, které je poskytován dostatek prostoru pro svobodné rozhodování, samostatné jednání a přijímání důsledků takového jednání.*“ (Dostupný z WWW: <<http://old.rvp.cz/clanek/762/2214>>)

Z tohoto pojetí pak vyplývá i naplňování potřeby otevřené budoucnosti. V možnostech mateřské školy je otvírat dětem jejich budoucnost především pozitivním přijetím s odkazem na jejich příští směřování. „*...i malé dítě ve svém horizontu vzhlíží k více či méně dosažitelným cílům. Chce nejen umět to, co starší sourozenec nebo kamarád, ale chce hlavně také získat právo na ještě samostatnější rozhodování a jednání. Postupné osamostatňování je spojeno s vědomím, co už všechno chci, umím, a tedy i smím dělat, a přirozenou důvěrou ve vlastní síly a schopnosti i přízeň okolí. Otevřená budoucnost znamená pro dítě subjektivně kladně pociťovaný dostatečný prostor pro experimentaci, exploraci a tvořivé jednání, které odpovídá možnostem, využívá jeho potencialit a posiluje vědomí vlastního já.*“ (Opravilová, E., Gebhartová, V., 2003, s. 28)

3. Socializace dítěte

Socializace je pojem, bez kterého by adaptace jako proces nebyla možná. Aby se dítě mohlo adaptovat na jiné podmínky, než bylo dosud zvyklé a částečně se uvolnit z vázanosti na rodinu, musí nejprve projít prvotním stadiem socializace, jehož součástí je pocit zajištění.

Matějček (2001, s. 1) říká, že „člověk je bytost sociální, nežije izolovaně jako individuum, ani jako manželský pár, či rodina...I tato nejužší rodinná komunita je vpředena v síť mnoha dalších sociálních vztahů...Od úsvitu dějin lidstva na Zemi pro člověka platí nutnost držet při sobě – ke společné obraně, ke společné práci....Bylo nutností spolu vycházet, společně pracovat, navazovat vzájemná pozitivní pouta – pouta překračující rámec nejužší rodinné pospolitosti - vztahy do jisté míry pevné a trvalé. V plánu lidského vývoje je socializace ojedinělá svým charakterem a výjimečná svým rozsahem a hloubkou. Bez socializace by lidský rod na této planetě nepřežil....“ (In: Hoskovcová, 2006, s. 13)

Pomocí socializace člověk vrůstá do společnosti, získává sociální dovednosti a návyky a osvojuje si společenské role a normy. Tyto osvojené mechanismy mu následně umožňují žít plnohodnotný život jako člen určitého společenství rozvíjející její kulturu a zároveň jako samostatná individualita odpovědná za své chování a jednání. (Šulová, L., 2005)

Helus (2004) definuje socializaci jako „proces utváření a vývoje působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální aktivity odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.“ (s. 172) Těmito sociálními vlivy jsou nejen druzí lidé a sociální skupiny a jejich vnitřní uspořádání a klima, působící a ovlivňující jedince, ale i společenské, kulturní, hospodářské a politické poměry a zvyklosti a pravidla tvořící normy společnosti, do níž se dítě začleňuje. (Helus, Z., 2004)

Člověk přichází na svět nevybaven vrozenými instinkty, které by mu zajišťovaly přežití. „Lidské mládě je daleko méně vybaveno pro samostatný život než mláďata jiných tvorů, mnohem déle než ona je totálně odkázané na péči, jež je také daleko výrazněji poznamenává zvláštnostmi prostředí, v němž vyrůstá.“ (Helus, Z., 2004, s. 173) Přežití mu tedy zajišťuje schopnost adaptability získaná pomocí učení a tvořivého myšlení. Namísto instinktů si vytvořil „systém a řád své kultury, civilizace a společensko-ekonomického uspořádání.“ (Helus, Z., 2004, s. 173)

Cílem procesu socializace by tedy měl být „integrováný jedinec schopný rozumět společnosti ve které žije, čerpat z ní, ale současně jí být přínosem a obohacovat ji i rozvíjet svou existenci“ (Šulová, L., 2004, s.122)

3.1. Způsoby socializace dítěte – sociální učení

Důležitým aspektem socializace je učení, posilující výskyt žádoucího chování a snižující výskyt nežádoucího chování. Proces socializace probíhá formou sociálního učení již od nejranějšího věku dítěte. Jeho produktem pak je osvojení sociálních rolí, postojů, hodnot a ideálů. Sociální učení má několik obecných mechanismů. „*Za obecné mechanismy sociálního učení považujeme asociaci (podmiňování), posilování (zpevňování) a observaci (odezírání). Vedle nich rozlišujeme anticipaci (očekávání), nápodobu a identifikaci (ztotožnění)*“ (Gillnerová, I., Buriánek, J., 2001, s. 69).

Tyto mechanismy v dalším textu Gillnerová s Buriánkem (2001) specifikují blíže. Učení **podmiňováním** je vlastně vytváření spoju mezi podnětem, působícím na dítě a jeho reakcí na něj. Souvisí s fyziologickými pochody. U dítěte tak vytváříme podmíněný reflex.

Posilování je učení na základě odměny a trestu. Odměna posiluje žádoucí a trest tlumí nežádoucí chování. V sociální oblasti je odměnou pochvala, přijetí, uznání, trestem pak nesouhlas, odmítnutí. Efektivita tohoto způsobu učení dost závisí na osobě, která chválí či trestá a na vazbě dítěte k této osobě, přičemž odměna je vždy účinnější než trest.

Učení **odezíráním** vychází z předchozího způsobu a je učením na základě pozorování jednání druhých, kdy správné jednání je odměňováno, špatné zavrženo. Dítě si na základě příkladu osvojuje přijatelné jednání, za které je oceněn pozorovaný objekt.

„*Důležitým mechanismem, díky němuž si dítě osvojuje komplexní formy chování, postoje a vlastnosti je **nápodobu**. Zpravidla kolem druhého roku věku se stává stále nápadnější a důležitější. Nezbytnou podmínkou je zde přítomnost druhých osob - vzorů a modelů, v jejichž osobnosti je něco, co podněcuje jedince k napodobování nebo celkovému připodobnění se na základě empatie. Jsou to zpravidla osoby, které dítě miluje, které mu imponují, na nichž je závislé.*“ (Helus, Z., 2004, s. 176)

Anticipace neboli očekávání znamená, že společnost, tedy jednotlivé sociální skupiny, očekávají od dítěte určité druhy chování a tím v dítěti formují určitý způsob chování a jednání, který je obecně přijímán. Tento způsob sociálního učení může ovšem mít i negativní dopad na psychiku a sebedůvěru dítěte, pokud tato očekávání opakovaně vyjadřují nedůvěru ve schopnosti jedince.

Identifikace je pak proces ztotožnění. Dítě na základě nějakého vztahu k určitému modelu přejímá jeho chování a jednání. Jedná se zde o vyšší formu sociálního učení, tzv. vnitřní napodobování, poněvadž tento proces si dítě reguluje zvnitřku na základě sebeřízení.

Současně je pak nutné si uvědomit, že socializaci jako takovou nezpůsobují jen tyto jedinečné způsoby a mechanismy, ale i „*konstelace životních situací promítající se v celé své komplexnosti do osobnosti dítěte...*“ (Helus, Z., 2004, s.184)

3.2. Socializační proces – jednotlivé vlivy

Ve vývoji dítěte je předškolní období z hlediska vytváření prosociálních postojů, osvojování sociálních rolí, sociální kontroly a hodnot bráno jako kritické. (Hoskocová, S., 2006) V prvních třech letech života je pro socializaci dítěte nejdůležitější rodina, do které dítě vrůstá, vytváří si první specifické vazby, učí se prvním pravidlům soužití a vytváří si důležitý základ pro navazování budoucích sociálních vztahů a vazeb.

Kolem třetího roku v mnoha případech vstupuje do života dítěte instituce mateřské školy, v jejímž rámci dítě nejčastěji přichází do styku s další, ze svého hlediska velmi podstatnou socializační skupinou, a to s vrstevníky. Kontakty s vrstevníky u dětí rozvíjejí především prosociální chování, což znamená, že dítě se pomocí skupiny vrstevníků učí spolupracovat a pomáhat druhým, aniž by za to očekávalo odměnu. Postupně se seznamuje se skupinou, která bude i v budoucnosti jeho cílovou z hlediska většiny vazeb mimo nejužší rodinu.

Z hlediska socializace je významný také vliv hry jako hlavní náplně činnosti předškolního dítěte a v současné době nelze opominout ani vliv médií na dítě, konkrétně vliv televizního vysílání.

3.2.1. Socializace v rodině

Rodina jako primární skupina je první sociální prostředí, do kterého převážná část narozených dětí vstupuje, a je tedy jasné, že rodina klade pomyslný „*základní kámen*“ k tomu, jak se bude dítě dále v sociální sféře vyvíjet. Je klíčovým prostředím socializace a ovlivňuje nejen dítě, ale vývoj všech svých členů.

Šulová píše, že dítě se sice rodí bezmocné a naprosto odkázané na společnost, současně již ovšem vybavené pro lidský vztah. Základy interakce a komunikace jsou založeny již v prenatálním období. Výbavou novorozence je tzv. „*protosociální chování*“, což znamená schopnost přitahovat a udržovat pozornost pečující osoby. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

V rámci rodiny pak na socializaci dítě působí i další členové rodiny, především prarodiče, jejichž role je důležitá především v oblasti předávání kulturních hodnot a tradic, a také sourozenci. Sourozenecké vztahy jsou přípravou pro budoucí širší společenské interakce.

Odehnal (1981) o rodině říká toto: „*Rodina dítěti předává modely chování, poskytuje mu identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí ho reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu také praktické ověřování získaných dovedností. Rodina působí jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytvářejí postoje jedince ke společnosti jako celku, k nejbližšímu personálnímu prostředí i sobě samému.*“ (Šulová, L., 2004, s. 121, 122)

Šulová (2004) specifikuje čtyři základní složky, na které je kladen důraz ve společensko-kulturním systému, a které rodina, jako prvotní socializační činitel, ovlivňuje. Jedná se o složku hodnotově normativní, hodnotově vztahovou, resultativní a osobnostní.

Složka hodnotově normativní se rozvíjí tak, že rodina od prvních dnů předává dítěti „*sociální hodnoty, normy a pravidla, způsoby komunikace, způsoby uvažování a řešení situací.*“ (Šulová, L., 2004, s. 127) Dítě si schéma mezilidských vztahů utváří právě na základě prvotních a nejužších vazeb na členy své rodiny. Právě ti mu poskytují neustálou zpětnou vazbu o jeho chování. Rodina je pro dítě nenahraditelná v tom, že tato zpětná vazba je v naprosté většině podložena silným citovým vztahem k dítěti. A jedině na základě tohoto vztahu je možné zároveň dítě formovat a zároveň naplňovat jeho potřebu lásky, jistoty, bezpečí, tak důležitou pro jeho zdravý duševní vývoj.

„*Rodina navíc poskytuje jedinci obraz sebe sama..... Poskytuje mu permanentní zpětnou vazbu složenou často z nestejných postojů jednotlivých členů rodiny. Právě z těchto poselství od nejbližších je vytvářen základ pro formování vlastní identity..pro postoj k sobě samému.*“ (Šulová, L., 2004, s. 128)

Hodnotově vztahová složka a její rozvoj je založený vzájemných interakcích jednotlivých členů rodiny. „*Rodina dítěti poskytuje identifikační vzory, modely chování náležející k mužské a ženské roli, v rodině se vytváří základ pro vztah k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti.*“ (Šulová, L., 2004, s. 128)

Dítě nejprve pozoruje a postupně se zapojuje do života rodiny a má možnost si ve společné hře a činnostech procvičovat chování a jednání v nejrůznějších situacích. Právě tato společná hra a prožívání vytváří základ pro budoucí pracovní návyky. Rodina, a především osoba pro dítě klíčová, tedy většinou matka, je taktéž nezastupitelná pro řečový rozvoj dítěte a pro porozumění verbální i neverbální komunikaci.

Rezultativní složku tvoří duchovní a materiální hodnoty, se kterými se dítě prostřednictvím žití v rodině seznamuje. Dítě se seznamuje s funkčností věcí, které ho obklopují, vnímá, poznává hodnoty, které pro rodinu ony věci představují. V rodině se také seznamuje s duchovními hodnotami prostřednictvím pohádek, příběhů, rodinných tradic. Rodina formuje jeho estetické cítění, vytváří prostor pro vlastní tvořivost „*Tyto procesy jsou možné pouze v tom případě, je-li značná individuální soustředěnost na dítě jako na jednotlivce, je-li mu alespoň v raném dětství věnovaná ničím nerušená pozornost*“.(Šulová, L., 2004, s. 129)

Poslední, osobnostní složka se týká osobnostního rozvoje, integrity a pochopení vztahového a sociálního kontextu, v němž dítě žije. (Helus, 1973, In Šulová, L., 2004). Sociální systém každého jedince není neměnný, je aktualizován, vyvíjí se. Sociální prostředí každého jedince vytváří soustavu nejrůznějších očekávání, norem, předpokladů a požadavků a následně jsou očekávány přiměřené reakce a chování jedince, vycházející z norem a konvencí dané společnosti a sociální skupiny. Prostředí a jednotlivci jsou v neustále interakci, jedinec se přizpůsobuje na základě zkušenosti a zpětné vazby, kterou mu okolí poskytuje, zároveň na prostředí působí a mění jej.

Dítě se těmito dovednostem nejprve musí naučit, „*A je důležité, že v době trénování těchto dovedností je to právě emocionálně kladně laděné prostředí rodiny, které je koriguje. První zpětné vazby jsou tedy poskytovány ve většině rodin velmi šetrně, postupně, milujícími nebo alespoň tolerantními známými osobami*“.(Šulová, L., 2004, s. 129)

3.2.2. Socializace v institucích

V předškolním věku začíná narůstat význam vrstevníků pro socializaci dítěte. Šulová píše, že: *„základ pro formování mezilidských vztahů je dítěti předáván v rodině, ale v předškolním věku sehrává stejně důležitou úlohu dětské společenství.“* (In Martin, Gillernová eds., 2003, s. 18)

Děti v průběhu svého čtvrtého roku *„jsou velkou většinou pro mateřskou školu vývojově zralé, po společnosti druhých dětí vysloveně touží a jsou celé šťastné, když si jich druhé děti všimnou, když je vezmou do hry, když se s nimi kamarádí – a ovšem když i ony samy se mohou před druhými dětmi předvést a vytáhnout.“* (Matějček, Z., 2005, s. 142) Mateřská škola je místem, které dítěti nabízí další zkušenosti a informace z okolního světa a světa dospělých, zohledníme-li, že vliv mateřské školy na sociální vývoj dítěte v mnohém závisí na stupni jeho intelektuálního a sociálního vývoje. (Hoskovcová, S., 2006.)

Instituce mateřské školy a její funkce a význam prošla od svých začátků podstatným vývojem. Od prvopočátečního sociálně-pečovatelského cíle, přes sociocentrické zaměření, kdy mateřská škola sloužila jako nástroj normativního formování nejmladších členů společnosti, až k dnešnímu modelu, který upřednostňuje osobností orientaci a sociální učení. (Opravilová, E., Gebhartová, V., 2003)

Podle Hoskovcové (2006) vliv mateřské školy na socializaci dítěte stoupá i s faktem, že *“zaměstnanost rodičů a charakter jejich zaměstnání vede k tomu, že děti jsou ve vysokém procentu svěřovány školkám i celodenně.... Socializace dítěte a jeho výchova k sebevědomí a sociální kompetenci stále víc leží v rukou učitelek mateřských škol.“* (s. 36)

Socializace v instituci mateřské školy pro dítě fakticky znamená, že musí ke své sociální roli dítěte z rodiny přibrat roli další. *„Ve skupině se nové děti neustále učí pravidlům společného života - stávají se „schopnými života ve skupině“. Ukazuje to chování v dané roli - to, jak své role individuálně naplňují. V případě, že děti nesplní očekávání, musejí počítat s napomínáním, kritikou nebo se zmenšenou náklonností, popř. odmítáním ze strany ostatních dětí (sankce za nesplnění role). Ve své nové roli se dítě učí novému chování. Je třeba vzít na vědomí, že bez mateřské školy by se toto chování nerozvinulo.“* (Nieselová, R., Griebel, W., 2005, s. 36)

Mateřská škola souvisí i s dalším činitelem socializace, a tím je hra. Především tedy společná hra, pro kterou vytváří prostředí mateřské školy a vrstevníci dítěte ideální podmínky, hlavně vzhledem k tomu, že dnešní úzká nukleární rodina nedává dítěti plné možnosti tento způsob hry rozvinout.

3.2.3. Hra jako socializační činitel

Hra je velmi důležitou součástí socializačního procesu dítěte. Vývojově je hra hlavní náplní dětské činnosti. Dítě náš „dospělý“ svět poznává prostřednictvím hry. Pro dítě je to nesmírně důležitá činnost, pomocí které se vyrovnává s okolním světem a nároky prostředí.

Z hlediska procesu socializace jsou cenné především tzv. „**rolové hry**“, ve kterých si dítě má možnost vyzkoušet nejrůznější sociální role ve svém okolí a způsoby chování, odpozorované od dospělých. (Hoskovcová, S., 2006). *„Hra je pro děti modelovou situací, v níž poznávají také ostatní lidi i sebe samé. Učí se „hrát“ dospěle, přijímat jejich role a vztahy, upřesňují si a prakticky zkouší, kým jsou, kým mají být a kým chtějí být, stejně jako kým nejsou, nemají být a nechtějí být. Hrají sebe sama v určité konkrétní situaci a v určitém konkrétním vztahu k jedinci i ke skupině. Tím si také utvářejí svůj vztah k nim a lépe chápou vztah druhých lidí k sobě samým. Tím, že si svou pozici uvědomují a nacvičují jednání ve hře, učí se také sociálnímu chování.“* (Opravilová, E., Gebhartová, V., 2003, s. 378)

Děti si v sociálních hrách vytvářejí vědomá pravidla pro své vzájemné interakce, navzájem spolupracují, experimentují se sociálními rolemi. Podle Damona (1989) *„umožňuje hra dítěti zpracovat své obavy a konflikty, případně uspokojit i jinak nesplnitelná přání a fantazie.... U dítěte se vyvíjí nejen schopnost si hrát a komunikovat s ostatními, ale má také výraznou tendenci k přátelskému a férovému jednání s ostatními.“* (In Hoskovcová, S., 2006, s. 40) Děti, mající možnost si hrát s druhými dětmi, lépe navazují kontakty s druhými lidmi, jsou méně ostýchavé a vyrovnanější v sociálním kontaktu, než děti, které tuto možnost nemají. Pobyť v mateřské škole tomuto druhu socializace napomáhá.

4. Psychická odolnost dítěte

Socializace a sociální vývoj znamená krom začlenění do společnosti ostatních i to, „že se vůči ostatním členům této společnosti vymezíme. Musíme najít vlastní místo v sociální struktuře, vlastní identitu a osobnost. Tento proces se nazývá individuace a je součástí procesu vývoje psychické odolnosti. Ve výchově dítěte je žádoucí se v rámci možností zaměřit na skutečnosti podporující jeho psychickou odolnost. (Hoskovcová, S., 2006, s 40) Psychicky odolné dítě dokáže lépe odolávat nárokům svého okolí, tím se také dokáže lépe a snadněji zadaptovat na prostředí mateřské školy.

Dítě při vstupu do mateřské školy není „*tabula rasa*“. Již v období před vstupem do kolektivu je poměrně silně formováno. Šulová o tomto raném období života dítěte říká: „*V relativně krátkém období života dochází k výrazným interakcím dítěte s prostředím - personálním i předmětným...V prvních letech života se odehrává řada významných změn, klíčových pro jeho další psychický vývoj.*“ (In Mertin, Gillernová eds., 2003, s. 193)

4.1. Proces individuace

Mahlerová (1975) nazývá individuaci „**zrozením vlastního Já**“ a prezentuje ho jako proces postupného odpoutávání od matky. V průběhu tohoto procesu se rozvíjí vlastní autonomie, samostatnost dítěte. Dítě se musí od matky odpoutat, aby si mohlo vytvořit vlastní identitu. Separace od matky a individuace dítěte probíhá v několika fázích. V novorozeneckém období se dítě považuje za součást osobnosti matky. Po narození se nachází v tzv. **autistické** fázi, trvající přibližně 2 měsíce, kdy dítě mezi vnější a vnitřním světem nerozlišuje, poté nastupuje **sybiotická** fáze, kdy dítě s matkou tvoří psychologickou jednotu. (In Vymětal, J., 2004). Poté nastává vlastní **separačně-individuační** fáze. První část, tzv. **diferenciace**, probíhá přibližně v období od 4. do 10. měsíce, druhá fáze, **upevňování**, pak přibližně do 16. měsíce. V této fázi se již dítě nakrátko dokáže od matky odpoutat, vzniká mezi nimi tzv. **elastické pouto**, které postupně mizí v období od 16 do 25 měsíců, kdy dítě navazuje vztah k ostatním osobám ve svém okolí. V poslední fázi, tedy od 26. do 36. měsíce nastává poslední fáze individuace, kdy je obraz matky integrován v mysli dítěte a dochází ke zrození psychického **Já**. Lze tedy říci, že kolem třetího roku je schopné dítě vydržet nějaký

omezený čas bez mateřské osoby, a v souvislosti s tím většinou zvládne nástup do kolektivního zařízení. (Hoskovcová, S., 2006).

4.2. Pojem resilience

Psychická odolnost dítěte souvisí s termínem resilience. Resilience má několik definicí, v češtině se dá opsat pojmem plasticita či nezdolnost. Wernerová (1997) resilienci definuje jako „*proces, schopnost i výsledek úspěšné adaptace člověka vzdor nepříznivým či ohrožujícím podmínkám.*“ (In Hoskovcová, S., 2006, s. 45). Souhrnně tento termín zahrnuje schopnost příznivého vývoje dítěte navzdory rizikovým podmínkám či faktorům, schopnost zotavit se z traumatu a zachovávat zdatnost a schopnost překonávat těžkosti. (Hoskovcová, S., 2006) Dítě s vyšším stupněm resilience samozřejmě zvládá lépe i proces adaptace na nové podmínky, lépe se přizpůsobuje změnám. Dá se tedy předpokládat, že psychicky odolnější děti nástup do mateřské školy zvládnou bez větších potíží.

Hoskovcová (2006) zmiňuje fakt, že resilience závisí na třech důležitých faktorech. Jsou jimi temperamentová výbava dítěte, rodinný základ, především tedy pevné citové pouto k jedné osobě, a schopnost najít si v širším společenství autority a vrstevníky.

Temperament dítěte je daný geneticky a nelze ho ovlivnit. Odolné děti jsou již z podstaty svého založení schopné u dospělých vyvolávat kladnou odezvu, a jsou schopny požádat dospělé o pomoc v těžkých situacích zároveň se zachováním vlastní svébytnosti. Tyto vnitřní dispozice ovšem mohou být posilovány nebo i vyrovnávány aspektem pevné vazby, zajištění dítěte, která je další nezbytnou podmínkou vývoje psychicky odolné osobnosti. Kvalita vztahu k primárním vychovatelům přímo souvisí s tím, jak si dítě později dokáže vytvářet vztahy k dalším osobám. (Nieselová, R., Griebel, W., 2005). Ve většině případů je stěžejní vazbou, která ovlivňuje další vývoj dítěte, vazba k matce.

4.2.1. Vazba na matku

Šulová o tomto vztahu říká toto: „*Vztah matka – dítě je základem pro všechny další sociální vztahy a jeho narušení vede k závažným důsledkům ve vývoji jedince.*“ (In Mertin, Gillernová eds., 2003, s. 199).

Tato základní vazba dítěte k matce, případně k jiné primární pečující osobě, má několik typů. Typ vazby vyjadřuje způsob chování matky vůči dítěti. Pro dítě je nejpozitivnější vazba „jistá“ (bezpečná). Tato vazba skýtá dítěti bezpečí, jistotu, matka bývá vyrovnaná a empatická k potřebám dítěte. Psychologové se domnívají, že „*děti těchto matek jsou vnitřně stabilní, ke světu (i sobě) mají předpoklad vztahovat se s důvěrou a být sociabilní.*“ (Vymětal, J., 2004, s. 78) Dalším typem vazby je vazba „**nejistá ambivalentní**“ (úzkostná, vzdorující, ambivalentní). Tento typ vazby se vytváří, je-li péče matky kolísavá mezi zájmem a nezájmem. Souvisí především s tím, jak se matka v té dané chvíli cítí. Podle Šulové jsou děti takových matek „*úzkostné, bojí se separace, mají tendence držet se rodičů i fyzicky, hlídají si je, bojí se je opouštět a prozkoumávat prostředí...*“ (In Mertin, Gillernová eds., 2003, s. 200) Třetím typem vazby je „**vyhýbavá nejistá**“ vazba, která vzniká pokud dítě je matkou fakticky odmítáno. Tento typ vazby sebou nese problémy do dalšího osobnostního vývoje, dítě nemá ve své blízké důvěru, jak říká Šulová (2003), je bez podpory a lásky zvyklé žít.

Z hlediska adaptačního procesu je tedy samozřejmě ideální, pokud vazba dítěte na matku je jistá, bezproblémová. Tato skutečnost může významně dopomoci navazování dalších vztahů, tedy i rychlejšímu a úspěšnějšímu začlenění mezi vrstevníky. V praxi ovšem pro učitelku mateřské školy není jednoduché kvalitu vztahu mezi rodičem a dítětem určit. Podíl dětí se spolehlivým poutem lze v celé populaci jen obtížně odhadnout, protože průzkumy na toto téma se liší. (Niesel, R., Griebel, W., 2005) Pro učitelky mateřských škol je významné zjištění, jak píše Šulová, že je namístě „*hledat příčinné souvislosti mezi aktuálním chováním dítěte ve skupině vrstevníků a jeho předchozím vývojem....velmi často se stává další významnou osobou formující druh vazby vychovatelka. Její význam pro další psychický vývoj dítěte je neoddiskutovatelný.*“ (In Mertin, Gillernová eds., 2003, s. 202)

4.2.2. Temperament dítěte

Temperamentové předpoklady souvisí se silou a stupněm vývoje centrální nervové soustavy dítěte. Dítě je již při narození vybaveno určitými předpoklady k interakci s okolím a tyto předpoklady jsou závislé na vrozené temperamentové výbavě. Jsou individuální a z velké části na nich závisí skutečnost, jak dítě od útlého věku reaguje na okolí. Nieselová a Griebel (2005) dělí populaci dětí z tohoto úhlu

pohledu na několik skupin. Přibližně jedna polovina patří k vyrovnaným dětem, bez výrazných změn a kolísání nálad. Nazývají je dětmi „*nenáročnými*“. Tento typ dětí je adaptabilní, přizpůsobivý, vůči novým věcem a cizím lidem otevřený. Na zklamání reagují klidně. Jedna až dvě desetiny jsou děti „*pasivní*“, tedy děti spíše plaché, zdrženlivé, hůře se přizpůsobující, reagující klidně na zklamání. A jedna až dvě desetiny dětí patří k „*nedůtklivým*“ dětem. Tyto děti bývají aktivní, živé, prudce emocionálně reagující. Mají sklony k špatné náladě, nerady se přizpůsobují změnám. Typy s velmi výraznými projevy označujeme často jako hyperaktivní. Zhruba třetina dětí se nedá přesně zařadit ani do jedné ze skupin.

Na příznivý vývoj dítěte má vliv fakt, jak se vychovatelé dokážou přizpůsobit temperamentu dítěte a i hodnocení temperamentu v daném prostředí, ať už rodinném či kulturním. Stejně tak to platí v případě vývoje nepříznivého. (Hoskovcová, S., 2006).

4.2.3. Úzkostnost

S temperamentem souvisí i úzkostnost a náchylnost ke strachu. Strach a úzkost patří k základním rysům lidské osobnosti. Větší sklon k úzkostnosti je geneticky podmíněn, je ale samozřejmě ovlivněn prostředím, v němž jedinec žije. Vymětal (2004) zmiňuje, že v předškolním věku lze diagnostikovat tři specifické úzkostné poruchy. Jsou to **sociální**, **fobická** nebo **separační** porucha. **Sociální úzkostná porucha** se projevuje nadměrným strachem z okolí a vrstevníků, dítěti ztěžuje běžné životní situace a zapojení do kolektivu vrstevníků. Často je způsobena nevhodnou výchovou dítěte, jeho izolací od kolektivu, ale samozřejmě může být zapříčiněna i slabší konstitucí nervové soustavy. **Fobické poruchy** projevující se nepřiměřeným strachem z nějakého jevu pak vznikají na základě negativní zkušenosti či odpozorovaného chování druhých lidí. Přispívá k ní i bohatá fantazie a tzv. „*magické myšlení*“ patřící k předškolnímu věku. Nejčastější pak je **separační úzkostná porucha**, se kterou se v adaptačním procesu můžeme asi setkat nejvíce. Ačkoli z hlediska vývojové psychologie tříleté dítě již dobře snese na několik hodin odloučení od matky, „*u některých dětí však potřeba přítomnosti blízké osoby přetrvává a vývoj separace je zpomalen, čili při ohrožení této potřeby nastoupí silná úzkost, pláč, projevy zoufalství, ale i neklidný spánek či řada psychosomatických potíží...Separační úzkostná porucha bývá prvně diagnostikována zpravidla s pokusem zařadit dítě do mateřské školy.*“ (s. 44,45)

Shrnuto, dítěti je částečně dána míra úzkostnosti a úzkostného prožívání na základě vrozených osobnostních charakteristik, účinnou prevencí je ale vždy harmonické, klidné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Prvotně samozřejmě prostředí rodiny a osobnosti rodičů, následně i prostředí mateřské školy a osobnost učitelky. Z toho tedy vyplývá, že nemůžeme ovlivnit, zda bude dítě geneticky disponovanější k úzkostnému prožívání. Můžeme ovšem na dítě působit tak, aby se nadměrná úzkostnost nestala trvalým rysem jeho osobnosti.

Z hlediska úzkostnosti je dětství a předškolní věk klíčový, protože malé dítě je bezbranné a závislé na svém okolí. „Čím úzkostněji dítě prožije předškolní věk, s tím větší pravděpodobností bude úzkostné i během školních let, v dospívání a v dospělosti.“ (Vymětal, J., 2004, s. 88) Podobně to shrnuje Matějček (2005). O problematice dětské úzkostnosti říká: „Pokud jde o úzkostné děti obecně a ve všech vydáních, můžeme si pamatovat jedno zlaté výchovné pravidlo: Ne jistotu dítěti ubírat, nýbrž jí zvyšovat!... Když dítě vyspěje natolik, že už naši podporu nepotřebuje, vzdává se jí postupně samo od sebe.“ (s. 112)

Nejpevnějším základem, pomáhajícím redukovat úzkost a strach je bezpečnost a jistota vztahu a také vnitřní a emoční stabilita. Tyto jistoty dítě čerpá ze své primární skupiny, tedy rodiny. Aby se dítě zdravě vyvíjelo, potřebuje, aby bylo „bezpodmínečně akceptováno za strany nejbližších lidí, tedy naprosté přijetí dítěte a pozitivní vztah těchto osob k dítěti, které tyto kvality musí projevovat tak, aby je dítě skutečně zřetelně vnímalo.“ (Vymětal, J., 2004, s. 149). Zároveň je důležité „vytvoření takového sebepojetí, které obsahuje vědomí vlastní hodnoty a zdravé sebevědomí.“ (Vymětal, J., 2004, s. 151).

4.3. Zvyšování psychické odolnosti

Z předchozích kapitol je zřejmé, že resilience dítěte je zčásti predisponovaná a zčásti ji může výchova a prostředí ovlivnit. Hoskovcová (2006) poukazuje na hlediska a zásady, které jsou pro psychickou odolnost dítěte důležité a v jejichž rámci může vychovatel psychickou odolnost dítěte zvyšovat a ovlivňovat. Jako velmi důležité se ve vztahu k zvyšování psychické odolnosti jeví dostatek prostoru a zásada přiměřenosti ve vztahu k dítěti, systém hodnocení úspěchů a neúspěchů a používání odměn a trestů a zkušenost a kontakty s ostatními lidmi.

4.3.1. Přiměřenost a prostor

Jedním z hledisek je prostor a přiměřenost požadavků. Aby rodiče a vychovatelé mohli dávat dítěti jistotu, musí především důvěřovat sami sobě, a tím pádem klást na dítě přiměřené požadavky a dát mu dostatek příležitostí k rozvoji. Jedním z pilířů přístupu k dítěti je znalost jeho individuality a temperamentového založení. „*Děti s pestrým spektrem zkušeností s běžnými životními situacemi jsou samostatnější a odolnější než děti, které jsou ve svém rozletu omezené.... Děti, na které jsou kladeny příliš vysoké nároky, zažívají příliš často neúspěchy a méně si pak důvěřují. Děti, na které jsou kladeny příliš nízké nároky, nemají šanci poznat své možnosti.*“ (Hoskovcová, S., 2006, s. 119) Proto je velmi důležité dát dítěti dostatek psychologického i fyzického prostoru. Při jasně vymezených hranicích mají děti mít možnost činit samostatná rozhodnutí a nést jejich případné negativní následky.

4.3.2. Odměny, tresty a hodnocení dítěte

Smyslem odměn a trestů ve výchově je posilování dobrého a naopak potlačování nesprávného chování, hodnocení pak napomáhá vytvoření sebeobrazu a sebepojetí dítěte, což je pro resilienci dítěte podstatné.

Dítě si v rámci socializace osvojuje pomocí mechanismu odměny a trestu správné chování, které si nadále zvnitřňuje, to znamená že „*přetrvává bez odměny za žádoucí chování a bez trestu při chybění žádoucího chování. Je ovšem známo, že i za těchto podmínek dochází k jeho vyhasínání. v tomto pojetí se pak hovoří o chování, které je vůči vyhasínání více či méně odolné.*“ (Hoskovcová, S., 2006, s. 123). Podle psychologických výzkumů lze odolnost vůči vyhasínání zvýšit tak, že dítěti je odměna za žádoucí chování dávana nepravidelně a přerušovaně, u nežádoucího chování je naopak potřeba důslednost v používání trestu. (Hoskovcová, S., 2006) V této souvislosti je třeba připomenout důležitý fakt, že trestem ani odměnou nemusí být vždy to, co vychovatel za trest považuje, ale to, co dítě jako odměnu nebo trest prožívá. Pro pozitivní efekt je důležité, aby hledisko dítěte a vychovatele bylo, pokud možno, totožné, záleží tedy na citlivosti vychovatele a jeho znalosti individuality dítěte. (Matejček, Z., 1994). Zároveň, pokud je trest nutný, dítě by vždy mělo cítit, že ho vychovatel neodmítá, že trest je pouze přirozeným důsledkem nevhodného chování, ne odmítnutí lásky a citu.

S odměny a tresty souvisí i hodnocení úspěchů a neúspěchů dítěte. U hodnocení dítěte je pro zvyšování psychické odolnosti stěžejní skutečnost, zda hodnocení odpovídá výkonu dítěte. „*Ukazuje se, že samostatné a odolné děti jsou při úspěšné činnosti kladně hodnoceny a chváleny, a to na obecné úrovni. Vychovatelé nehodnotí dítě jako takové, ale hodnotí jen jeho konkrétní výkon. Nepovedený výkon by měl být při hodnocení také vymezen v čase jako dočasný.*“ (Hoskovcová, S., 2006, s. 123)

Pro posilování osobnosti dítěte je od malička potřeba budovat sebedůvěru a vždy, když je to zasloužené, jej pochválit. Vymětal (2004, s. 151) o roli vychovatele říká: „*Vytvářejme proto situace, abychom děcko mohli pochválit a neobávejme se, že je rozmazlíme a špatně připravíme na „tvrdý život“. Stále ještě zbude dost situací a příležitostí k tomu, aby se dítě naučilo vyrovnávat se zklamáním, neúspěchem a vytvořilo si vyšší frustrační toleranci.*“

Neúspěch je pro dítě značně frustrující a je tedy velmi důležité, jak na něj vychovatel reaguje. Dítě by mělo být ochráněno před zbytečnými frustracemi. „*Zážitek neúspěchu je pro dítě frustrující a malé dítě by nemělo v takové situaci zůstat samotné. V takové situaci je důležitá podpora, nikoli přímo pomoc ze strany vychovatele, která později přechází ve vědomí dítěte, že podporu získá, pokud to bude potřeba.*“ (Hoskovcová, S., 2006, s. 124)

4.3.3. Zkušenost a kontakty s ostatními lidmi

Dalším důležitým aspektem zvyšování odolnosti jsou zkušenosti s druhými lidmi. Pro dítě je velmi důležitý různorodý a častý kontakt s lidmi. První kontakty s druhými získává pod dohledem rodiny „*Na cestě k psychické odolnosti a překonávání překážek je významná schopnost požádat o pomoc...proto je nesmírně důležité, aby dítě mělo možnost povídat si s méně známými lidmi ve svém okolí v přítomnosti rodiče, který může dítěti vysvětlit, s kým je vhodné si povídat a s kým méně a proč.*“ (Hoskovcová, S., 2006, s. 126)

Pro trénink takto nabytých zkušeností je pak ideální například prostředí mateřské školy. Mateřská škola je místem, kde se dítě setkává s dalšími dospělými, učitelkami, ale i uklízečkami a kuchařkami, a může si procvičovat strategie komunikace s dospělými. Zároveň je zde i skupina vrstevníků, kteří jsou ze socializačního hlediska pro dítě nepostradatelní.

Celkově platí pro zvyšování psychické odolnosti, že vychovatelé by dítěti měli zprostředkovávat co nejširší rozsah zkušeností s respektem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, neopomíjet sociální kontakty a sociální otužování a vždy se snažit kontrolovat frustraci dítěte při neúspěchu a poskytovat mu jistotu a oporu.

5. Adaptační období a jeho specifika

Vstupem do mateřské školy pro dítě začíná fáze adaptace na pobyt v tomto zařízení. Toto období je v životě dítěte i celé rodiny obdobím výjimečným, vždy nějak zasahujícím do dosavadních zaběhnutých zvyklostí rodičů i dítěte. Z hlediska rodiny, ale i mateřské školy je samozřejmě žádoucí, aby toto, ne právě jednoduché období, proběhlo co nejsnadněji.

5.1. Obecné předpoklady pro vstup do mateřské školy

Obecné předpoklady pro vstup do mateřské školy korespondují se stupněm vývoje tříletého dítěte v jednotlivých oblastech, jak je popsáno v první kapitole, zabývající se psychomotorickým a sociálním vývojem tříletého dítěte. Období vzdoru pomalu ustupuje a dítě je schopné lépe se přizpůsobit požadavkům, které na něj společnost klade.

Z hlediska společenského vývoje je důležité, že dítě již dokáže přijmout druhé děti za partnery ve hře, i když jen na omezenou dobu. Tuto vlastnost je velmi důležité nadále rozvíjet a kultivovat. „*S tím souvisí jiná důležitá a velmi perspektivní schopnost. Děti totiž nyní už začínají rozumět tomu, co znamená „počkat až na mě přijde řada“. Vedle svébytnosti vlastní osoby chápou i reálnou existenci druhých dětí, s týmiž potřebami a právy. A učí se je respektovat.*“ (Matějček, 2005, s. 136)

Samozřejmě je nezbytné si uvědomit, že mezi dětmi jsou velké individuální rozdíly a ne každé tuto ideální normu před vstupem do mateřské školy splňuje. Tato norma může sloužit jen jako určité měřítko toho, co by dítě mělo zvládat. Pokud dnešní mateřská škola preferuje osobnostně orientovaný model výchovy, pak učitelka musí „*chápat dítě jako jedinečnou, neopakovatelnou osobnost, která má již v tomto věku právo být sama sebou, a právě jako taková má být akceptována*“. (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 150)

Z tohoto přístupu pak jasně vyplývá, že kompetentní učitelka si s jednotlivými individuálními rozdíly mezi dětmi dokáže poradit tak, aby naplňovala potřeby každého jednotlivého dítěte, a tím samozřejmě přispívala nejen k úspěšné adaptaci, ale celkově k radostnému pobytu dítěte v mateřské škole.

5.2. Vstup do mateřské školy jako přechod

Vstup do mateřské školy znamená, že dítě přestupuje z jedné životní fáze do fáze další. Význam tohoto přestupu je v tom, že dodává větší vážnost následujícímu životnímu období i samotnému dítěti. „*Vstupem do mateřské školy je dítě vnímáno širší rodinou jako statečné a šikovné a bývá povzbuzováno a oceňováno.*“ (Koťátková, S., 2008, s. 62) Tento přístup rodiny k dítěti jeho novou sociální roli předkládá v pozitivním světle a je prvním krůčkem k úspěšné adaptaci dítěte.

Nieselová a Griebel (2005) vstup do mateřské školy definují jako přechod. Přechod v psychologii rodiny znamená určitou významnou změnu v životě jednotlivce či celé rodiny. Podle teorie přechodu dítě v adaptačním období prochází procesem změny sociálního statusu a sociální role a musí nabýt nových kompetencí. Dostává se do situace, kdy je nucené přecházet mezi dvěma rozdílnými výchovnými styly a systémy, mezi rodinou a školou. Tato situace je samozřejmě zátěžová a vyvolává silné emoce a stres, které dítě musí zvládnout.

5.2.1. Specifika přechodu

S nástupem do mateřské školy dochází ke změně v identitě dítěte i rodičů, ke změně ve vztazích i společenských rolích.

Co se týče **identity**, je jasné, že změněný status sebou nese i nutnost změnit pohled na sebe sama. Identita jedince se vyvíjí neustále, a je přímo závislá na interakci se sociálním prostředím. Dítě přichází do nového prostředí, nějakým způsobem reaguje na nové situace a jeho nově nabyté zkušenosti se postupně zevšeobecňují. V této oblasti je pro úspěšnou adaptaci nutná podpora rodiny a okolí, rozvíjející v dítěti pocit příslušnosti k mateřské škole a skupině dětí. Stejně důležité je, aby i rodiče přijali svou „*příslušnost ke skupině rodičů a zapojili se do nových aktivit v tomto novém sociálním prostředí.*“ (Nieselová, R. a Griebel, W., 2005, s. 29)

Stejně jako identita se mění i **vztahová** oblast v životě dítěte, rozšiřuje se okruh lidí, se kterými dítě přichází do styku. Specifikem je, že dítě poprvé začíná navazovat vztahy bez podpory rodičů. Dítě si poprvé musí najít samostatně místo ve skupině. Tato kompetence je pak základem k navazování dalších vztahů v životě. Dítě také musí navázat specifický vztah s učitelkou v mateřské škole a tento vztah je nezastupitelný, poněvadž právě učitelka je dítěti průvodcem a podporou při navazování vztahů v mateřské škole. V této situaci se často mění i vztahy uvnitř rodiny, která je vždy touto přechodovou situací ovlivněna a vzniká i další specifický vztah mezi rodiči a učitelkou.

A třetí podstatnou změnou v životě dítěte je přibývajících nová **společenská role**, kterou si dítě teprve musí osvojit a přizpůsobit této nové roli své chování. Dítě začíná střídat dva světy a tato skutečnost je pro něj značně zátěžová.

5.2.2 Strach z odloučení

Nástup do mateřské školy je ve většině případů spojen s různě intenzivními obavami z odloučení, a to jak ze strany dětí, tak i ze strany rodičů, převážně matek. Reakce dítěte do jisté míry závisí na druhu vazby na matku, jak už jsem zmiňovala v předešlé kapitole. Děti s vazbou jistou jsou méně úzkostné a přizpůsobují se lépe. Podle výzkumů také děti s jistou vazbou reagují na návrat rodičů pozitivními reakcemi, děti s vazbou nejistou spíše negativními. (Nieselová, R., Griebel, W., 2005) Strach z odloučení u dítěte ovšem bývá často podle výzkumů provázán se strachem matek. „*Děti, jejichž matky se od nich dovedou odpoutat snadněji, se pak také chovají méně dramaticky*“.(Nieselová, R., Griebel, W., 2005, s. 46)

5.3. Průběh a obtíže adaptačního období

Adaptace na mateřskou školu je specifická situace v dosavadním životě dítěte, nesoucí sebou některé zvláštní reakce a chování dítěte.

5.3.1. Průběh adaptace v mateřské škole

Podle Nieselové a Griebela (2005) dítě během přivykání prochází několika fázemi. Konkrétně první dny je to fáze **orientace** v novém prostředí, první týdny **snaha o začlenění**. Celkově období **přivykání** trvá přibližně první půlrok docházky.

Jiné dělení předkládá Říčan (1989). Podle něj se dá reakce na odloučení rozdělit na tři stadia. Prvním stadiem je **stadium protestů**, kdy dítě zpravidla reaguje vytrvalým pláčem, nechce komunikovat s okolím, odmítá hru, hračky. Druhé stadium je **stadium zoufalství**, kdy dítě sice nepláče, ale zůstává uzavřené, komunikuje jen omezeně, pokud si vybere hračku, manipuluje s ní bezmyšlenkovitě, spíše pozoruje okolí. Třetí stadium je stadium **odpoutání od matky**. Dítě svou pozornost přenáší na náhradní osobu, začíná si hrát a normálně komunikovat. Na základě pozorování a výzkumů je tento postup zákonitý, i když jednotlivá stadia mohou probíhat u jednotlivých dětí individuálně a s různou intenzitou. (In: Koťátková, S., 2008)

Podle Koťátkové (2008) probíhá přizpůsobování klidněji ve třídách s dětmi různých věkových kategorií, poněvadž ty starší jsou již dobře orientované, adaptované, což na nově přichozí děti působí pozitivně. Příznivý efekt na adaptaci má také přítomnost staršího sourozence či kamaráda. Ve třídě, která je složená z nejmenších dětí, které zatím mateřskou školu nenavštěvovaly, probíhá adaptace déle a bouřlivěji.

5.3.2. Průběh adaptace v rodině

Zátěžovost situace se projevuje i v rodinném životě. Jako důsledek nezvyklé situace se často mění i chování dítěte doma, což má vliv na chování rodičů, protože pocity rodičů a dětí bývají zpravidla provázané. Dítě může být v prvních dnech po nástupu do mateřské školy doma zvýšeně unavené, zamlklé, neochotné se svěřovat, někdy i sklíčené a smutné.

Pro rodinu je situace změnou po stránce nejen organizační, zvláště pokud nástup dítěte do kolektivu je spojen s ukončením mateřské dovolené a nástupem matky do zaměstnání, ale také po stránce emoční a vztahové. Rodině se mění harmonogram dne, je nutné organizačně řešit odvádění a vyzvedávání dítěte, zvládnout přesuny v určitém čase, upravit režim dne vzhledem k rannímu vstávání. Zároveň pak dochází k určitým posunům a změnám ve vztahové oblasti, jak mezi rodiči samými, tak mezi rodiči a dítětem. Nově pak vzniká i vztah rodičů a dítěte k osobě učitelky mateřské školy, kterou dítě začalo navštěvovat.

Nieselová a Griebel (2005) popisují fakta, jakým způsobem vstup dítěte do mateřské školy ovlivňuje vztahovou oblast v rodině. Se vstupem dítěte do mateřské školy začíná být rodina více ovlivněna zvenčí než doposud. Rodič se musí vyrovnat

s faktem, že po určitou dobu dne nemá nad dítětem a tím, jak se cítí, výhradní kontrolu a musí zaujmout určitý postoj k učitelce mateřské školy, která se bude spolupodílet na výchově jeho dítěte. Tyto pocity mohou být zpočátku i ambivalentní, rodiče mohou v učitelce vidět konkurentku, posuzovatelku až kritičku jejich dosavadní výchovy. S nástupem dítěte do kolektivu začínají rodiče také svoje dítě více srovnávat s ostatními dětmi, mohou své děti vidět objektivněji či naopak více kriticky než dříve, což často může ovlivnit vztah mezi rodičem a dítětem. Rodič se stává rodičem dítěte z mateřské školy a zrovna tak jako dítě hledá v nové sociální skupině svou pozici.

Uvnitř rodiny se často, vzhledem k emočnímu napětí, dočasně vztahy zhoršují. „*Dítě je sklíčené, častěji pláče. Jeho přání zůstat doma zatěžuje vztahy mezi dítětem a matkou. Důvěra dítěte v matčinu lásku je otřesena, protože teď se po něm chce, aby se z těsného vzájemného vlivu vymanilo... To je pro rodiče samozřejmě břímě, protože si přejí, aby nástup do mateřské školy byl bezproblémový a aby měli, pokud možno, brzy jistotu, že se jejich dítě cítí dobře. Tak může na začátku docházky dítěte do mateřské školy dojít ke zhoršení vztahů mezi rodiči a dítětem, také v důsledku zvýšeného výchovného úsilí.*“ (Nieselová, R., Griebel, W., 2005, s. 33,34)

Mění se i vztahy mezi rodiči samými. Často je největší emoční, ale i organizační zátěž na matce dítěte a způsob, jakým k situaci přistoupí partner a otec dítěte, může ovlivnit vzájemné vztahy mezi rodiči, ať již v kladném, nebo i záporném smyslu.

5.3.3. Znaky úspěšné adaptace

Podle výzkumů a pozorování adaptační období trvá přibližně půl roku, samozřejmě podle individuality dítěte může trvat dobu kratší či podstatně delší, což mi potvrzuje i dlouholetá osobní zkušenost. Nieselová a Griebel (2005) uvádějí několik skutečností, podle nichž lze usuzovat, že adaptace úspěšně proběhla.

Dítě zadaptované na prostředí mateřské školy zpravidla přichází do mateřské školy vesele a s úsměvem, je nenucené, cítí se v prostředí dobře. Dokáže vyjádřit své potřeby a požadavky, hraje si s dětmi, dokáže se dohodnout. Utvořilo si svůj vlastní okruh přátel, zapojuje se do skupinových dění. Dokáže akceptovat pravidla skupiny a denní program, přizpůsobí se požadavkům, přijalo za své dané normy chování. Odloučení od rodičů mu nedělá větších problémy, komunikuje s učitelkou i personálem mateřské školy.

Existuje ovšem malá skupina dětí, která se ani po delší době zadaptovat nedokáže. Tyto děti se „*stále těžce loučí, nezapojují se do činností a jsou uzavřené, dobu pobytu pouze přežívají a také doma jsou úzkostné a v noci špatně spí. Mohou nastat i další psychosomatické příznaky, které mohou ukazovat na počínající separační úzkostnou poruchu.*“ (Koťátková, S., 2008, s 80) Dítěti je možné pomoci tím, že rodiče a učitelky vzájemně konzultují možné postupy, případně pak spolupráce s odborníkem, tedy dětským psychologem.

5.4. Role učitelky mateřské školy v adaptačním procesu.

Je samozřejmé, že po celý předškolní jsou stěžejními a hlavními osobami pro dítě jeho rodiče a nejbližší rodina. „*Jakmile však na vývojovou scénu vstupují druhé děti jakožto partneři našeho dítěte, vstupují na výchovnou scénu i učitelé, jakožto jeho první ne-rodinní vychovatelé. A jim přísluší, aby v dítěti rozvíjeli to, co se z dosahu oněch prvotních vychovatelů už přece jen vymyká*“ (Matějček, 2005, s. 169). Z toho jasně vyplývá velká odpovědnost kladená na osobnost učitelky. Učitelka nemůže jít ve svých výchovných postojích proti rodinné výchově, zároveň však musí vychovávat děti podle přijatelných norem dané společnosti. Má specifické postavení, protože je zpravidla první osobou, se kterou přichází dítě do intenzivního styku mimo vlastní rodinu. Pro dítě ve věku tří let je tedy takovou „*náhradní maminkou*“ a zároveň autoritou, a skloubit tyto dvě role, na základě svých vlastních dlouholetých zkušeností, je poměrně obtížná a psychicky náročná záležitost.

Hlavní rolí učitelky je být dítěti i rodičům kvalifikovanou „*průvodkyní*“ tímto nelehkým obdobím. Pro učitelku je důležitá znalost vývojových zákonitostí tohoto období, zrovna tak jako respekt k potřebám a individualitě dítěte. Zároveň by pak měla být v souvislosti s těmito znalostmi odborným garantem v interakci s rodiči a usnadnit i jim pochopení některých zvláštních reakcí jejich dítěte na adaptaci, které mohou rodiče nepříjemně zaskočit.

Učitelka mateřské školy na počátku docházky dítěte spoluprožívá velmi silné emoce, jak ze strany dětí, tak i rodičů a jejím úkolem je k této situaci přistoupit pedagogicky. Podle Nieselové s Griebalem (2005) by se měla vždy zaměřit na individuální potřeby dítěte i jeho rodiny, pomoci překonávat počáteční obtíže a problémy a citlivě reagovat na případné těžkosti, obzvlášť pokud hodnotí problematické

nebo nápadné chování některého dítěte. Měla by profesionálně také přihlížet k tomu, že ne všechny rodiny potřebují všechny formy podpory. Vztah mezi ní a jednotlivými dětmi samozřejmě bude vždy individuální a různé intenzity, ale je třeba mít na paměti, že vytvoření vztahu k učitelce je známkou úspěšnosti adaptace a učitelce v tomto procesu náleží klíčové postavení.

5.5. Předpoklady úspěšné adaptace dítěte

Vstupem do mateřské školy dítěti začíná úsek života, mající důležitý význam pro jeho rozvoj. Mateřská škola má vlastní výchovné poslání, není pouhým předstupněm před školní docházkou. Pro dítě začíná část života s mnoha novými nároky, v jiném prostředí, než bylo doposud zvyklé. Záleží na individualitě dítěte, způsobu rodinné výchovy, ale i přístupu mateřské školy, jak dítě k této, pro ně zcela nové situaci, bude přistupovat. Jsou děti radostné, bezprostřední, stejně jako děti bázlivé, zdrženlivé. Některé se novým požadavkům přizpůsobí rychleji, některým to trvá déle. I rodiče prožívají obavy z toho, jak se dítě zapojí, jestli se bude cítit dobře, jak zvládne odloučení. „*Rodiče vstupují s dítětem do nové životní fáze... a bude tedy jen dobře, budou-li na tento krok náležitě připraveni a vyzbrojeni*“ (Matějček, 2005, s. 134)

5.5.1. Příprava na vstup v rodině

Příprava na vstup mezi vrstevníky začíná vlastně už od narození. Odpoutání musí předcházet vazba. Potřeba vazby a bezpečí musí být nasycena v prvních třech letech dítěte. V současnosti je velká nabídka nejrůznějších mateřských center, kde se děti, které do mateřské školy ještě nechodí, mají možnost stýkat s ostatními dětmi a navazovat kontakty, a vlastně se tak „*připravovat*“ na svůj skutečný vstup mezi vrstevníky. Podstatné z hlediska prožívaného pocitu bezpečí u dítěte je ovšem právě to, aby s dítětem byl přítomný jeho primární vychovatel, tedy nejčastěji matka. „*Aby dítě mohlo zvědavě prožívat přítomnost druhého dítěte, potřebuje vědět, že jeho nejbližší osoba mu je nablízku.*“ (Prekopová, Schweizerová, 2003, s. 69) Dítě mladší tří let není schopné ještě navazovat přátelství, protože si ještě zcela neuvědomuje svoji identitu a ještě není schopno rozlišovat mezi „*já*“ a „*ty*“. Na druhou stranu, rodiče mohou již před předpokládaným vstupem dítě určitým způsobem „*otužovat*“ a tím mu pak vlastní přechod ulehčit.

Jak už bylo řečeno, rodiče by měli s dítětem navštěvovat různá mateřská centra, aby si zvykalo na druhé děti i na odlišná prostředí a jiná pravidla soužití, než má ve své primární rodině. Další potřebnou dovedností je sebeobsluha a rodiče by se měli zaměřit na její rozvoj, protože dítě bude po nástupu do mateřské školy v tomto ohledu mnohem více odkázáno samo na sebe, než doposud.

Je dobré rozvíjet slovní zásobu dítěte, ať už čtením pohádek, vyprávěním, rozhovory s dítětem. V praxi je u tříletých dětí při nástupu do mateřské školy často problémem srozumitelnost řeči, ale i omezená slovní zásoba. Jsou děti, které mluví správně, včetně hlásky „R“, jsou i děti, jejichž řeč je téměř nesrozumitelná. Tato skutečnost pak může být pro dítě zatěžujícím faktorem, protože se dostává z prostředí, kde mu rodiče rozumějí, do prostředí, kde se učitelky a ostatní děti musí teprve naučit mu porozumět. V obdobné situaci jsou samozřejmě i děti z jiného jazykového prostředí. Pro tyto děti je pak adaptační proces zákonitě náročnější. To i proto, že řeč úzce souvisí se socializací dítěte a tedy i se schopností začlenit se do společnosti druhých lidí *„Verbální komunikace je obecně platný, konvenčně zafixovaný způsob, kterému rozumějí všichni členové dané společnosti“* (Vágnerová, M., 1996, s. 93). Dítě potřebuje sdělovat a zároveň rozumět sdělení druhých.

Pohádky, písničky, knihy, vyprávění mají také vliv na rozvoj pozornosti a soustředění. Současné děti mají často potíže především s nasloucháním, ne vždy jsou zvyklé soustředit se, a byť krátkou dobu, naslouchat druhému. Pozornost je jedním z aspektů, v nichž jsou, podle mé zkušenosti z praxe, mezi dětmi nastupujícími do mateřské školy poměrně velké rozdíly. Domnívám se, že se na tom podílí různá úroveň zrání psychických funkcí, ale i různé výchovné styly v rodinách. Děti mávají málo zkušeností se soustředěným posloucháním, jsou vystaveny mnoha podnětům z oblasti moderních technologií, zvládají obsluhu počítače, elektroniky, ale při poslechu pouhého mluveného slova mívají problém. V této oblasti skutečně záleží na rodinné výchově, jak bylo dítě do nástupu do mateřské školy vedeno.

Dalším důležitým předpokladem úspěchu je schopnost rodičů vést děti k tomu, aby dokázaly dodržovat jasně daná pravidla a normy, bez jejichž respektování se pobyt dítěte v kolektivu neobejde. Rodiče by měli dítěti předkládat pravdivý obraz situace, která jej s nástupem do kolektivu čeká, rozhodně se vyvarovat výhrůzek, ale i nereálného vychvalování toho, co dítě v mateřské škole čeká. *„Většinu z toho rodiče*

přirozeně dělají, ale půl roku před vstupem do mateřské školy by o tom měli více přemýšlet vzhledem k individualitě dítěte a tomu, co speciálně potřebuje.“ (Koťátková, S., 2008, s. 76)

5.5.2. Přístup mateřské školy

Přístup mateřské školy k adaptačnímu období by měl vycházet z toho, že je to období výjimečné a poměrně psychiky náročné pro všechny zúčastněné strany. Pro dítě, pro rodiče, ale i pro učitelku mateřské školy.

Jednotlivé mateřské školy mají ve velké většině v rámci školních a třídních vzdělávacích programů určitý adaptační program, usnadňující dětem nástup do mateřské školy a zapojení do kolektivu. Jak píše Koťátková (2008), jsou určité mateřské školy, které umožňují zapsaným dětem v druhém pololetí před nástupem navštěvovat v určité dny školu společně s rodiči a zvykat si tak nenásilně na její prostředí, což budoucímu začlenění napomáhá. Bohužel jsou mateřské školy vázány poměrně přísnými hygienickými předpisy, a z hlediska této pomoci rodičům i nevhodným pracovním úvazkem učitelek, takže tento způsob není příliš rozšířený.

Většina mateřských škol alespoň umožňuje první týdny vstupovat s dětmi do třídy a určitou dobu s nimi pobýt, aby si dítě na prostředí zvyklo. Pro dítě je vhodné, pokud se může zadaptovat postupně, po malých krocích. V praxi to může znamenat nejprve pozorovat v doprovodu rodičů, poté zůstat hodinu bez matky, a postupně dobu prodlužovat. Bohužel ne vždy je možné z rodinných a pracovních důvodů, aby rodiče takovýto model postupného zvykání použili. Ale alespoň ale u dětí úzkostnějších stojí za to na pár týdnů přeorganizovat chod domácnosti a pokusit se dítěti v otázkách postupné adaptace maximálně vyjít vstříc. Přispívá to k psychické pohodě dítěte a dá se tak předcházet problémům z nezvládnuté adaptace na mateřskou školu. Je pravdou, že ne každá mateřská škola toto umožňuje, bohužel včetně té, v které pracuji a za sebe se domnívám, že z hlediska osobnostního přístupu k dítěti by se model postupného zvykání měl stát samozřejmostí.

Domnívám se taktéž, že adaptační období probíhá snadněji v mateřské škole, kde jsou třídy s dětmi různých věkových kategorií. Nově přichodí děti tvoří jen část skupiny, ostatní jsou již orientované, zvyklé, na nově přichodí děti to má pozitivní vliv. Adaptaci může napomáhat i společnost staršího sourozence či kamaráda. Sama učitelka

má více času se věnovat nově přichozím dětem, než ve skupině stejně starých dětí. Z vlastní zkušenosti vím, že početná skupina nezadaptovaných tříletých dětí neumožňuje potřebný individuální přístup a v některých situacích může nastat skutečnost, kdy uspokojení základních fyzických potřeb převládá nad uspokojením potřeb psychických, což nevidím jako správné.

Samozřejmě pak ve všech případech musí být otevřenost ze strany mateřské školy. Pro rodiče je důležité, aby s nimi učitelka komunikovala a citlivě jim podala pravdivý obraz o situaci a fázi adaptace, v jaké se jejich dítě nachází. Přispívá to k větší jistotě rodičů, následně pak k větší jistotě dětí, poněvadž pocity rodiče a dítěte jsou provázané a nejistý rodič nejistotu může přenášet na dítě, což adaptaci neprospívá.

5.5.3 Akceptace pocitů a empatický přístup

Tato provázanost pocitů rodiče a dítěte může vést k tomu, že ačkoli rodiče dítě slovně uklidňují, povzbuzují, sami cítí vnitřní nejistotu a obavy z nadcházející situace. Vazba mezi dítětem a rodičem je natolik silná, že dítě tento rozpor na emocionální rovině vycítí, což následně může zvětšit jeho obavy a pocit ohrožení. Z hlediska dítěte je v období adaptace důležité, aby nastávající situace byla přehledná. Rozpor mezi verbálním vyjadřováním a neverbálními signály, které rodič vysílá, dítě v každém případě znejišťuje.

S předchozím faktem souvisí i schopnost empaticky reagovat na pocity dítěte. Rodiče často neví, jak reagovat na dětské odmítání, obavy, pocity smutku. Vlastní obavy a nejistota rodičů mohou vést k tomu, že podlehnou dojmu, že pokud odvedou řeč od problematického tématu, případně pokud se mu budou vyhýbat, tak se tyto dětské pocity strachu a nejistoty z neznámého zmírní. Zatímco dítě naopak trpí pocity nepochopení a neporozumění svých nejbližších lidí pro vlastní strach, úzkost, nejistotu. *„Jestliže se na obličeji dítěte zračí, že ho trápí obavy a smutek, nebo to dokonce vyslovuje, neměli bychom to zlehčovat nebo mu to znemožňovat. Vyslovení obav a projevy citů není nic nevhodného a dítěti pomůže, když jsme schopni ho v jeho rozpoložení pochopit.“* (Koťátková, S., 2008, s. 82)

Stejná doporučení samozřejmě platí i pro pobyt dítěte v mateřské škole. Schopnost empatické reakce by měla být jednou z kompetencí pedagoga. Nevolová, Kopřiva, Kopřivová a Nováčková (2007) uvádějí příklad empatických reakcí v prvních

týdnech adaptace. Je to naslouchání a pojmenování pocitu, že se dítěti po mamince stýská, že mu je smutno, chtělo by jít domů...Autoři upozorňují na to, že zvláště u dětí, kterým se empatie příliš nedostává, může tento postup vyvolat reakci bouřlivější, právě proto, že dítě má v podstatě tuto reakci na rozdíl od domova "*povolenu*". V této situaci radí uspokojování přání v představě, s dítětem si povídat o tom, co bude s rodiči dělat po návratu domů, na co se těší, maminku namalovat, přinést si její fotografii. Učitelky v mateřských školách, praktikující tento přístup vyznívaly, že adaptace u dětí proběhla rychleji než v dřívějších letech, kdy se snažily dětskou pozornost odvést k hračkám, hrám a podobně.

K akceptaci pocitů dítěte samozřejmě patří i to, že rodič by se měl snažit si zorganizovat čas tak, aby dítě mělo, v rámci možností, v této, i pro něj organizačně těžké době na všechno dostatek času, nemuselo spěchat a nezhoršovala se tím stresová situace. Rodiče by nikdy neměly slibovat dítěti, co nemohou splnit jen z důvodu, aby rozloučení proběhlo snadněji. Rozloučení samotné je dobré zbytečně neprotahovat, ale neopouštět dítě, aniž by to vědělo. Tato zátěžová situace prověřuje vybudovanou důvěru mezi rodičem a dítětem a dítě potřebuje vědět, že se na své nejbližší může spolehnout. Celkově je na místě zvýšená tolerance k dítěti a k problémům, které se mohou vyskytnout, ať už je to plačtivost, potíže s jídlem, návrat pomočování ve spánku. Ve velké většině případů se po zadaptování vše opět upraví.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6. Cíle

1) Provést na vzorku rodičů batolat průzkum strategie výběru tří možných variant rodičovské dovolené. Zjistit, zda předem očekávají problémy s adaptací dítěte na mateřskou školu a zda na vstup dítě cíleněji připravují.

2) Zjistit, jak nástup do mateřské školy vnímají rodiče tříletých dětí, popsat, jak se změnila situace rodiny a chování dětí v souvislosti s nástupem do kolektivního zařízení.

3) Zmapovat na úzkém vzorku tříletých dětí nejčastější adaptační potíže při nástupu do mateřské školy, porovnat adaptační potíže dítěte ve skupině stejně starých dětí a ve věkově smíšené skupině.

6.1. Výzkumné otázky pro konkrétní výzkum

Vyhovuje rodičům daná věková hranice tří let pro nástup do mateřské školy?

Volí délku mateřské dovolené s ohledem na tuto hranici?

Očekávají rodiče předem problémy s adaptací dítěte a připravují dítě nějakým způsobem na vstup do mateřské školy?

Jak vnímají adaptační období rodiče a jaké nejčastější problémy zaznamenávají?

Ovlivňuje vstup dítěte do mateřské školy rodinné klima jen po organizační stránce nebo zasahuje i oblast vztahovou?

V jakých oblastech mají děti při vstupu do mateřské školy nejčastější adaptační potíže?

Adaptují se děti lépe ve skupině stejně starých dětí nebo ve smíšené skupině?

7. Formulace hypotéz

Předpoklady vztahující se k cíli číslo 1

H1: Pro nástup dítěte do mateřské školy považují rodiče za adekvátní věkovou hranici tří let a budou volit převážně tříletou variantu rodičovské dovolené.

.

H2: Rodiče očekávají u tříletých dětí výskyt adaptačních potíží a dítě na vstup předem připravují.

Předpoklad vztahující se k cíli číslo 2

H3: Vstup tříletého dítěte do mateřské školy vždy určitým způsobem zasáhne do dosavadních zavedených rodinných zvyklostí a změní organizaci péče o dítě ve smyslu většího zapojení otce a ostatních členů rodiny.

Předpoklady vztahující se k cíli číslo 3

H4: Většina dětí má největší adaptační obtíže vyplývající z odloučení v průběhu prvních dvou měsíců a tyto potíže se na konci prvního čtvrtletí stabilizují.

H5: Tříleté dítě se ve vybrané skupině snadněji zadaptuje ve věkově smíšené skupině než ve skupině stejně starých dětí.

7.1. Stručné teoretické zdůvodnění hypotéz

H1: Jednotliví odborníci se ve svých publikacích shodují na faktu, že dítě ve třech letech z vývojového hlediska zpravidla již vývojově zralé na to, aby sneslo na několik hodin odloučení od matky, a samo společnost vrstevníků vyžaduje. (Matějček 2005, Šulová 2004, Vágnerová 1996)

H2: Nástup do mateřské školy je z důvodu těsné vazby, která vzniká mezi primární osobou (ve většině případů matkou) a dítětem, spojen s různě intenzivními obavami z odloučení. Dnešní rodiče si víc než kdykoli předtím uvědomují svoji odpovědnost za budoucí generaci. (Prekopová, Schweizerová, 2003) Rodiče jsou mnohdy vybaveni

množstvím teoretických znalostí, zajímají se o vývoj svého dítěte, z tohoto důvodu se snaží předpokládaným problémům čelit a dítě na ně předem připravit.

H3: Vstup do mateřské školy je v psychologii rodiny kvalifikován jako přechod, což znamená určitou významnou změnu v životě jednotlivce či celé rodiny. Rodina je se vstupem dítěte do mateřské školy více ovlivněna zvenčí než doposud, všichni členové rodiny se učí vyrovnávat s novými sociálními rolemi. Uvnitř rodiny se často, vzhledem k emočnímu napětí, dočasně vztahy zhoršují (Nieselová, R., Griebel, W., 2005)

H4: Podle výzkumů a pozorování adaptační období trvá přibližně půl roku. Dítě během této doby dítě projde několika adaptačními fázemi, které jsou zákonité a mohou trvat individuálně dlouho. (Říčan, P., 1989, In: Koťátková, S., 2008, Nieselová, R., Griebel, W., 2005) Nejintenzivnější obtíže mají děti právě v první fázi adaptačního procesu.

H5 : Ve třídách s dětmi různých věkových kategorií probíhá adaptace klidněji a méně bouřlivě, poněvadž již adaptované děti mají pozitivní vliv na klima celé třídy. (Koťátková, S. 2008)

8. Metody výzkumu

K vlastnímu výzkumnému šetření jsem použila kombinaci metody dotazníku a metody pozorování.

Metodu dotazníku jsem využila k ověřování hypotéz vztahujícím se k prvnímu a druhému cíli. Metodu pozorování k ověření hypotéz vztahujícím se k cíli třetímu.

Metoda dotazníku

K dotazníkovému šetření jsem použila dva dotazníky.

Dotazník č. 1 (viz příloha 1)

Dotazník se vztahuje k prvnímu cíli a ověření hypotéz H1 a H2. Tvoří jej polootevřené otázky a jedna otázka otevřená.

Dotazník č. 2 (viz příloha 2)

Dotazník je koncipován z otázek polootevřených, jedné uzavřené a jedné otevřené otázky. Celý dotazník se vztahuje k druhému cíli a ověření hypotézy H3, částečně také k prvnímu cíli a hypotéze H2.

Metoda pozorování

Ke zjišťování údajů jsem použila konkrétně metodu strukturovaného přímého pozorování. Základem pro kritéria mého pozorování bylo rozdělení kategorií podle Gavory (1996). Spektrum pozorovaných kategorií zahrnovalo kategorie afektivního charakteru (pláč), kognitivního charakteru (komunikace, zapojení do činností) i psychomotorického charakteru (sebeobsluha).

Pozorovací arch (viz příloha č. 3)

Pozorovací arch sloužil k zaznamenávání výskytu a intenzity obtíží v pozorovaných kategoriích a byl prostředkem k naplnění třetího cíle a ověření hypotéz H4 a H5.

9. Vlastní výzkum

Vlastní výzkum probíhal v několika etapách v časovém rozmezí od 01/ 2008 do 09/ 2009.

9.1. Stanovení výzkumného vzorku

Dotazník č. 1

Základním souborem pro první část mého výzkumu jsou rodiče dětí ve věku od narození do tří let. Tento široký soubor v mém případě reprezentuje určitý vzorek rodičů, jehož složení bylo ovlivněno způsobem zadávání dotazníku. Dotazníkové šetření jsem prováděla pomocí internetového rozesílání dotazníků prostřednictvím internetových serverů určených pro rodiče předškoláků.

Výzkumným vzorkem jsou v tomto případě matky dětí mladších tří let z celé české republiky. Tento vzorek respondentů je blíže charakterizován tím, že jsou to matky, které se zaregistrovaly na internetových serverech určených pro rodiče

předškolních dětí. Tyto severy jsou, na základě mých vlastních zkušeností, určeny pro rodiče, kteří se blíže zajímají o výchovu svého dítěte. Snaží se populární formou předkládat rodičům informace z odborné literatury, zprostředkovávají poradenské služby odborníků apod. a dávají rodičům možnost diskutovat o problematice výchovy dítěte.

U mého výzkumného vzorku respondentů se dá se tedy předpokládat, že se jedná o jedince s poměrně dobrou životní úrovní, mající ve svých domácnostech internetové připojení a zároveň o respondenty, respektive respondentky, které se o výchovu svých dětí aktivně zajímají. Výběr je omezen pouze na matky, otce dětí v tomto věku se mi nepodařilo oslovit. Celkově jsem získala odpověď od 105 respondentů.

Dotazník č. 2

Základním souborem pro druhý dotazník jsou rodiče tříletých dětí, jejichž dítě nastupovalo v průběhu školního roku 2008/2009 do mateřské školy. Výzkumný vzorek v případě druhého dotazníku jsou opět matky tříletých dětí, jejichž dítě nastoupilo v září 2008 do mateřské školy. I v tomto případě se jedná o respondenty z celé republiky, tento vzorek je taktéž složen pouze z matek, ze stejného důvodu jako u dotazníku číslo 1. Na dotazník mi odpovědělo 74 respondentů.

Pozorování

Základním souborem pro mé pozorování byla skupina dětí narozených v rozmezí 01/2005 – 09/2005, které začaly v září 2008 navštěvovat mateřskou školu. Jednalo se tedy o děti tříleté. Zuzujícím kritériem výběru pak bylo místo, kam nastupují do mateřské školy a způsob zařazení dětí do tříd, a to konkrétně zda se jedná o mateřskou školu s věkově stejnorodými třídami, či mateřskou školu, kde jsou třídy věkově smíšené.

Výzkumný vzorek jsem následně sestavila tak, aby v něm byl zastoupený přibližně stejný počet tříletých dětí z věkově smíšených tříd jako z věkově stejnorodých. Vybrané děti jsou z mateřských škol na území hlavního města Prahy. Výběr mateřských škol byl záměrný. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal během celého školního čtvrtletí a vyžadoval denní záznamy, nebylo v mých možnostech zrealizovat jej sama.

Oslovila jsem tedy mateřské školy a učitelky, které mi byly ochotny vyjít vstříc, a část výzkumu jsem realizovala prostřednictvím svých kolegyně. Volila jsem mateřské školy, kde pracují učitelky, které znám.

9.2. Očekávané výstupy

Očekávám, že výzkum by mohl být pro učitelky mateřských škol užitečným příspěvkem k diskusi o problematice adaptačního období v mateřských školách obecně, konkrétně především v diskusi o výhodách či nevýhodách věkově heterogenního či homogenního složení třídy v procesu adaptace tříletého dítěte.

Zároveň očekávám, že výzkum alespoň okrajově rozkryje, jak celkově problematiku adaptace tříletého dítěte na mateřskou školu vidí rodina dětí, kterých se tento problém bezprostředně týká a může vést k cílenějšímu zaměření v oblasti spolupráce mateřské školy a rodiny.

9.3. Postup a plán výzkumu

Pro vlastní výzkumné šetření jsem použila dvě hlavní metody, dotazníky pro dvě skupiny respondentů a přímé pozorování dětí na počátku docházky do mateřské školy, a to ve dvou typech tříd, věkově smíšené třídě a třídě stejně starých dětí.

9.3.1. Dotazník č. 1

Dotazník č. 1 byl použit v první části výzkumu, zaměřené na šetření v rodinách dětí, nastupujících v průběhu následujících tří let do mateřské školy. Byl koncipován s ohledem na objasnění cílů a ověření stanovených předpokladů. Při sestavování jsem se řídila výzkumným záměrem a využila vlastních zkušeností a studia odborné literatury. Dotazník obsahoval dvě uzavřené, dvě polootevřené a jednu otevřenou otázku.

Dotazník jsem vytvořila v elektronické formě a rozesílala pomocí internetu prostřednictvím serverů orientovaných na rodiče předškolních dětí. Součástí dotazníků bylo úvodní oslovení s žádostí o vyplnění a záměrem dotazování, následoval vlastní dotazník a závěrečné poděkování. Celkově jsem oslovila 180 respondentů, odpovědělo mi 105 dotazovaných.

9.3.2. Dotazník č. 2

Dotazník č. 2 byl určen pro rodiče tříletých dětí, které mají vstup do mateřské školy bezprostředně za sebou. Postup zadávání dotazníku byl obdobný jako u dotazníku č. 1, oslovila jsem 132 rodičů, vrátilo se mi 74 dotazníků.

9.3.3. Přímé pozorování

Druhou část výzkumu tvořilo přímé pozorování chování dětí v adaptačním období. Pozorování probíhalo v pěti pražských mateřských školách. Jednalo se o mateřskou školu s třídou stejně starých dětí a čtyři mateřské školy s věkově smíšenými třídami. Na počátku jsem oslovila ředitelky všech vybraných mateřských škol se žádostí o souhlas s prováděným výzkumem v jejich mateřské škole.

Pozorování ve třídě homogenního věkového složení jsem prováděla v mateřské škole, kde jsem pracovala před rodičovskou dovolenou, osobně, ve spolupráci s kmenovou učitelkou této třídy. V této skupině bylo pozorováno všech 28 zapsaných a docházejících dětí. Pozorování v ostatních mateřských školách, preferujících věkově smíšené třídy probíhalo prostřednictvím kolegyň, které byly instruovány o cíli pozorování a způsobu záznamů. Jednalo se o čtyři mateřské školy, kde byly v rámci třídy pozorovány vždy pouze děti tříleté. Počet pozorovaných dětí v jednotlivých mateřských školách byl 7, 5, 12 a 4, celkově se jednalo o 28 dětí, adaptujících se ve věkově smíšených třídách.

Pozorování probíhalo během prvního čtvrtletí školního roku, tedy od září do prosince 2009 a bylo rozdělené na tři etapy. První etapa pozorování probíhala v prvním týdnu v září, tedy bezprostředně po nástupu dětí do mateřské školy, druhá první týden v říjnu, po měsíci docházky a třetí etapa první týden v prosinci, po čtvrt roce docházky.

Výsledky přímého pozorování dětí byly zaznamenávány denně do záznamových archů. Tyto archy jsem vytvořila na základě vlastních zkušeností a studia odborné literatury. Pozorované kategorie jsem volila v souladu s vytýčenými cíli a ověřovanými předpoklady. Kategorie korespondují s oblastmi, ve kterých mívají děti v adaptačním období největší potíže.

Zvolila jsem 4 kategorie pozorování:

- pláč dítěte
- zapojení do činnosti

- schopnosti komunikace
- sebeobsluha

Projevy dětí v jednotlivých oblastech jsem odškalovala na základě vlastních zkušeností z práce ve třídě tříletých dětí. Předpokládala jsem, že hlavním projevem frustrace z odloučení od rodičů a ze strachu z nového a neznámého prostředí je právě pláč, poté i schopnost komunikovat a zapojit se do činností. Určitým ukazatelem toho, nakolik je dítě adaptabilní a adaptované, je i úroveň sebeobsluhy.

Záznamy byly prováděny denně do pozorovacího archu. Jednotlivé kategorie (viz příloha č. 3), jsou škálovány podle výskytu a intenzity projevu:

- 1 - téměř ideální stav
- 2 - mírné projevy a problémy
- 3 - poměrně silné adaptační potíže
- 4 - stav, kdy dítě vstup do mateřské školy zvládá jen s obtížemi

Tyto projevy jsou v jednotlivých škálách popsány podrobněji v příloze č. 3.

9.4. Vyhodnocení výzkumu

Vyhodnocení výzkumu probíhalo ve dvou fázích, nejprve vyhodnocení dotazníkového šetření, ve druhé fázi pak zpracování a vyhodnocení výsledků přímého pozorování.

9.4.1. Vyhodnocení dotazníku č. 1

Cílová skupina: rodiče dětí ve věku od narození do tří let.

Pořadí vyhodnocovaných otázek:

1) Jak dlouho plánujete být s dítětem doma?
2) Jakým způsobem plánujete zajištění péče o dítě v případě, že chcete nastoupit do zaměstnání dříve, než je možné umístit dítě do mateřské školy?
3) Jaký věk dítěte je, podle vašeho názoru, vhodný pro nástup do mateřské školy?
4) Očekáváte v souvislosti s nástupem a adaptací dítěte na mateřskou školu nějaké problémy? Pokud odpovíte ano, vypište konkrétně jaké?

5) Jakým způsobem lze případné problémy, podle vašeho názoru minimalizovat?

1) Jak dlouho plánujete být s dítětem doma?

Celkový počet respondentů: 105		
<u>Odpověď</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
1 rok	3	2,86 %
2 roky	8	7,61%
3 roky	71	67,61%
4 roky	15	14,28%
Jiná možnost	8	7,61%

Tabulka č. 1

Z výsledků šetření vyplývá, že nejpočetnější část rodičů, 67,61 %, plánuje setrvat na rodičovské dovolené tři roky. 14,28 % rodičů počítá se čtyřletou rodičovskou dovolenou, 7,61 % rodičů chce být doma s dítětem dva roky a pouze 2,86 % počítá s jedním rokem rodičovské dovolené.

Jinou možnost volilo 7,61 % respondentů. Z celkových 8 respondentů, volících jinou možnost, jich 6 ještě přesně neví, pro jakou variantu se rozhodne. 2 respondenti z celkového počtu pak plánují zůstat na rodičovské dovolené přibližně do 7 až 11 let věku dítěte, jedná se o rodiče, kteří odmítají institucionální výchovu obecně, plánují následně i domácí vyučování svého dítěte.

2) Jakým způsobem plánujete zajištění péče o dítě v případě, že chcete nastoupit do zaměstnání dříve, než je možné umístit dítě do mateřské školy?

Celkový počet respondentů: 105		
<u>Odpověď</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
zatím neplánuji	65	61,90%
jesle	5	4,76%
chůva	5	4,76%
otec	7	6,66%
prarodiče	10	9,52%
kombinace	13	12,38%

Tabulka č. 2

Nejpočetnější část rodičů, konkrétně matek, celých 61,9 % neplánuje návrat do zaměstnání dříve, než bude možné dítě umístit do mateřské školy. Z jednotlivých nekombinovaných alternativ pak druhé místo zaujímá péče prarodičů, a to 9,52 %, třetí v pořadí je péče otce, 6,66 %. Péči chůvy a jesle by volilo nejméně respondentů, v obou případech pouze 4,76 %.

Zvláštní kategorii pak tvoří kombinace jednotlivých způsobů zabezpečení dítěte v době matčina zaměstnání. Tuto kombinaci volilo 13 respondentů, tedy 12,38 % z celkového počtu. Z těchto 13 respondentů 30 % volí kombinaci pomoci otce a prarodičů, tedy hlídání v rámci rodiny, 15 % pak kombinaci chůvy a prarodičů. Ze zbývajících respondentů by každý volil jinou kombinaci výše uvedených, pouze jedna respondentka uvedla formu výpomoci ze strany přítelkyně na rodičovské dovolené.

Výsledky vyhodnocení otázky č. 2 ukazují, že převážná většina dotazovaných preferuje výhradní péči matky o dítě až do doby, kdy dítě může nastoupit do mateřské školy. Pokud musí volit jinou alternativu, dávají respondenti přednost péči v rámci rodiny a přímých příbuzných než péči jeslí a chůvy. Ve vysvětlujících poznámkách pak shodně respondenti uvádějí, že důvodem preference péče rodiny je krom větší důvěry i fakt, že jeslí je velmi málo a jsou dostupné prakticky jen ve velkých městech, péče chůvy zase nadměrně finančně zatěžující.

3) Jaký věk dítěte je, podle vašeho názoru, vhodný pro nástup do mateřské školy?

Z celkových 105 respondentů jich 64 volilo věk 3 roky, 20 respondentů věk 4 roky a zbylých 21 respondentů volilo jinou možnost.

Celkový počet respondentů: 105



Graf č. 1

Více než polovina respondentů, celých 60,95 % soudí, že pro nástup dítěte do mateřské školy je vhodná věková hranice tří let. 19,05% míní, že vhodný věk pro nástup jsou 4 roky dítěte. Je možné, že názor skupiny, preferující věkovou hranici tří let pro vstup do mateřské školy může být formován i tím, že pro většinu mateřských škol je tato věková hranice jedním z kritérií pro přijetí dítěte. Dá se tedy říci, že rodič si na základě zkušeností a obecných zvyklostí věk tři roky dítěte automaticky spojuje s nástupem do mateřské školy.

Posledních 20% všech respondentů se přiklání k jiné alternativě, znázorněné v následující tabulce.

Celkový počet respondentů: 21		
<u>Odpověď</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
Individualita dítěte	13	61,90%
2 roky	3	14,28%
2,5 roku	2	9,52%
5 let a více	2	9,52%
jiné	1	4,76%

Tabulka č. 3

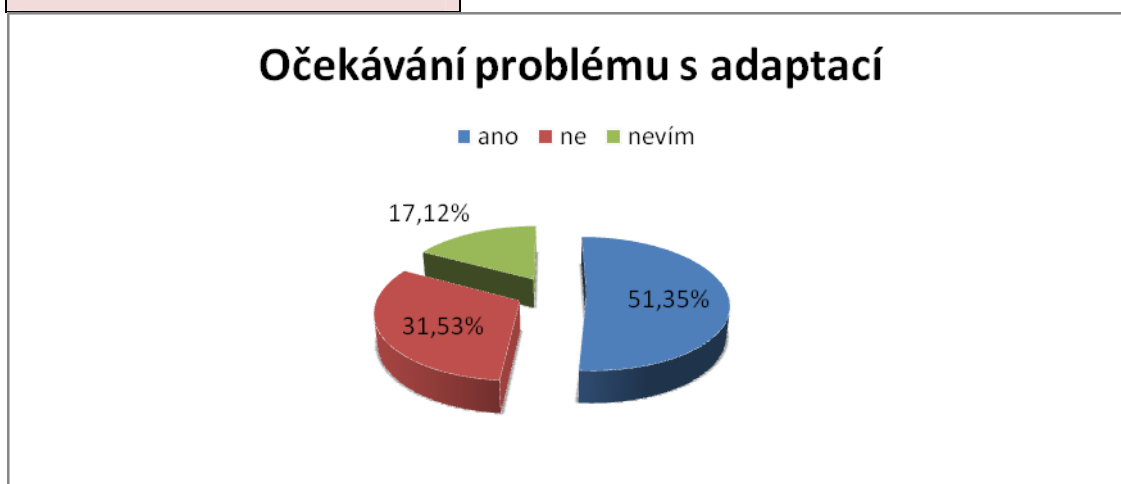
61,90 % zbylých respondentů uvedených v tab. č. 3 věří, že vstup do kolektivu je podmíněn individualitou dítěte a nedá se tak přesně určit, který věk je pro dítě vhodný pro nástup do mateřské školy. 14,28 % soudí, že vhodný věk je 2 roky, shodně

vstup ale podmiňují schopností udržovat čistotu. Věk 2,5 roku se zdá vhodný 9,52 % respondentů, stejné procento soudí, že vhodný věk je až poslední půlrok před školou, do té doby patří dítě k matce. Pouze jeden respondent neví.

4) Očekáváte v souvislosti s nástupem a adaptací dítěte na mateřskou školu nějaké problémy? Pokud odpovíte ano, vypište konkrétně jaké.

Na čtvrtou otázku odpovědělo 57 respondentů *ano*, 35 respondentů *ne* a 19 respondentů *nevím*

Celkový počet respondentů: 105



Graf č. 2

Z výsledků průzkumu jasně vyplývá, že problémy očekává 51,35% respondentů, 31,53% žádné problémy neočekává, zbylých 17,12 % neví.

Respondenti, kteří odpověděli, že problémy očekávají, současně také odpověděli, jakých problémů se v souvislosti se vstupem dítěte do mateřské školy nejvíce obávají. Výpovědi rodičů jsem seřadila do následující tabulky od nejvíce očekávaných potíží po obavy ojedinělé. Ano odpovědělo 57 dotazovaných, většina z nich vyjmenovala víc kategorií, kterých se v souvislosti s nástupem obávají.

<u>Očekávané potíže</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
1) obavy z odloučení	27	47,36%
2) vysoká nemocnost	18	31,57%
3) změna režimu	15	26,31%

4) potíže se začleněním do kolektivu	12	21,05%
5) potíže s jídlem	7	13,46%
6) agresivní chování dítěte	5	8,77%
7) potíže se sebeobsluhou	3	5,26%
8) obavy z přístupu učitelky	3	5,26%
9) přenos problémů do rodiny	2	3,50%
10) nevhodné vzory chování pro dítě	2	3,50%

Tabulka č. 4

Rodiče se v největší míře obávají toho, že dítě bude plakat, že se mu bude stýskat po rodině a rodičích. Na druhém místě pak jsou obavy z vyšší nemocnosti, kterou vstup do kolektivu často provází a hned za nemocností následují obavy z toho, jak dítě bude snášet změnu režimu, především časně vstávání, spánek po obědě, pozdější návraty domů. Poměrně dosti rodičů se obává problémů se začleňováním dětí do kolektivu vrstevníků a problémů se stravováním dítěte.

Méně zastoupené jsou pak obavy z agresivního chování vlastních dětí, potíží se sebeobsluhou, kterou děti budou muset zvládnout, i z přístupu, který k jejich dítěti zaujme učitelka v mateřské škole. Ojedinele pak rodiče vyslovili obavy z negativního vlivu adaptačních obtíží na klima v rodině a z toho, že dítě pochyty v kolektivu vrstevníků nevhodné chování.

Z výsledků šetření vyplývá najevo, že rodiče očekávají adaptační obtíže, poměrně rovnoměrně zasahující fyzickou, psychickou i sociální složku osobnosti dítěte.

5) Jakým způsobem lze případné problémy, podle vašeho názoru, minimalizovat?

Otázka číslo 5 byla otázkou otevřenou, respondenti uváděli svůj názor na možnosti minimalizace potíží vyplývajících z adaptačního období. Odpovídalo 105 respondentů, vzhledem k tomu, že dotazovaní měli možnost uvést víc návrhů, seřadila jsem odpovědi do tabulky podle četnosti výskytu jednotlivých návrhů.

<u>Návrhy řešení</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
1) návštěva MC, kroužků-socializace d.	32	30,47%
2) postupné zvykání na MŠ	23	21,90%
3) pozitivní motivace - vysvětlování	18	17,14%
4) respektující přístup učitelky a MŠ	12	11,42%
5) fungující komunikace rodič-učitelka	7	6,66%
6) pobyt rodiče s dítětem v MŠ	7	6,66%
7) smíšené třídy	6	5,71%
8) jistota čerpaná z jisté vazby na rodinu	4	3,80%
9) výchova k samostatnosti	3	2,85%
10) rozvoj prosociálního chování	3	2,85%
11) podpora imunity	3	2,85%
12) méně dětí v kolektivu	3	2,85%

Tabulka č. 5

Největší procento rodičů soudí, že prevencí adaptačních obtíží je zvykání dítěte na kolektiv a jiné lidi prostřednictvím mateřských center, kroužků pro rodiče a děti, návštěvami hřišť, pískovišť, zvykáním na jiné lidi, než je pouze rodina. Velká skupina rodičů věří, že by dítěti pomohlo postupné zvykání v mateřské škole, například formou otevřených odpolední v mateřské škole, kam budou děti nastupovat, či určitého přípravného týdne před vlastním nástupem, kdy by děti trávily čas ve školce společně s rodiči a budoucí učitelkou dítěte. Třetí nejvíce volenou metodou je pak pozitivní motivace a vysvětlování, rodiče zdůrazňují, že mateřskou školou by se dítě nemělo strašit.

Důležitým se rodičům jeví i respektující přístup učitelky s přihlédnutím k potřebám rodiny a konkrétního dítěte, fungující komunikace mezi školkou a rodinou a možnost společného pobytu dítěte a rodiče v prostorách mateřské školy až do doby, kdy si dítě zvykne. Rodiče zmiňují také věkově smíšené třídy, kdy by dítě mělo možnost být s kamarády z rodinného prostředí, se sourozenci, případně, kdy by nově přichozím dětem pobyt usnadňovaly už zadaptované děti. Důležitým se rodičům jeví i individuální přístup učitelky k jednotlivým dětem a jistá rodinná vazba, kterou určitá část rodičů vidí jako základ toho, aby dítě mohlo navazovat další vztahy mimo rodinu.

Z menšinových názorů pak uvádím nutnost výchovy k samostatnosti, rozvoj prosociálního chování, podporu imunity a snížení počtu dětí na jednu učitelku.

Průzkum ukazuje, že velká část respondentů cítí spoluzodpovědnost za zmírnění adaptačních obtíží dítěte a soudí, že je nutné dítě určitým způsobem zvykat na jiné prostředí a lidi mimo okruh rodiny. K tomuto pohledu jistě přispívá dnešní poměrně široká síť mateřských center a rozsáhlá nabídka programů a aktivit určených pro děti od narození do tří let. Otázkou je, nakolik je možné dítě zvykat na kolektiv, není-li pro něj vývojově zralé. Je ale určitě přínosné, pokud tato nabídka pomáhá rodičům, a má pozitivní vliv na jejich duševní pohodu a vyrovnanost, která se pak zákonitě odráží na schopnosti uspokojovat potřeby dítěte a přispívat k jeho vyrovnanému vývoji.

Druhým nejčastěji uváděným způsobem zmírnění potíží je z pohledu rodičů možnost postupného zvykání dítěte na mateřskou školu. Rodiče uvádějí, že jim často chybí ze strany mateřské školy dlouhodobější program cílený na postupné přivýkání dítěte novým prostorám, režimu i budoucímu kolektivu vrstevníků. Z mého pohledu učitelky soudím, že tato myšlenka je zajímavá a rozhodně by procesu adaptace byla přínosná, ze strany mateřských škol ovšem vidím několik technických problémů, které by mohly být důvodem, proč tato forma adaptace není příliš častá a využívaná. Domnívám se, že překážkou jsou poměrně přísné hygienické předpisy, které mateřské školy mají a také organizační náročnost takového projektu, poněvadž jeho realizace by povětšinou byla nad pracovní úvazek jednotlivých učitelek.

Neopominutelný je i fakt, že rodiče přisuzují část úspěšnosti adaptace především učitelce a její osobnosti, shodně uvádějí, že individuální a respektující přístup dítěti může se zapojením výrazně napomoci. S tím je možné jen souhlasit, ostatně respekt k dítěti, jeho potřebám i individualitě je povinností a základem práce nejen učitelky mateřské školy, ale práce s dítětem obecně. V praxi je na druhou stranu někdy těžké rodičům objasnit, že individuální přístup neznamena naprosto se podřítit požadavkům každého z nich, že mateřská škola má určitý řád, který je nutno, samozřejmě s přihlédnutím k potřebám jednotlivých individualit, respektovat.

9.4.2. Vyhodnocení dotazníku č. 2

Cílová skupina: rodiče tříletých dětí, které v uplynulém školním roce nastoupily do mateřské školy

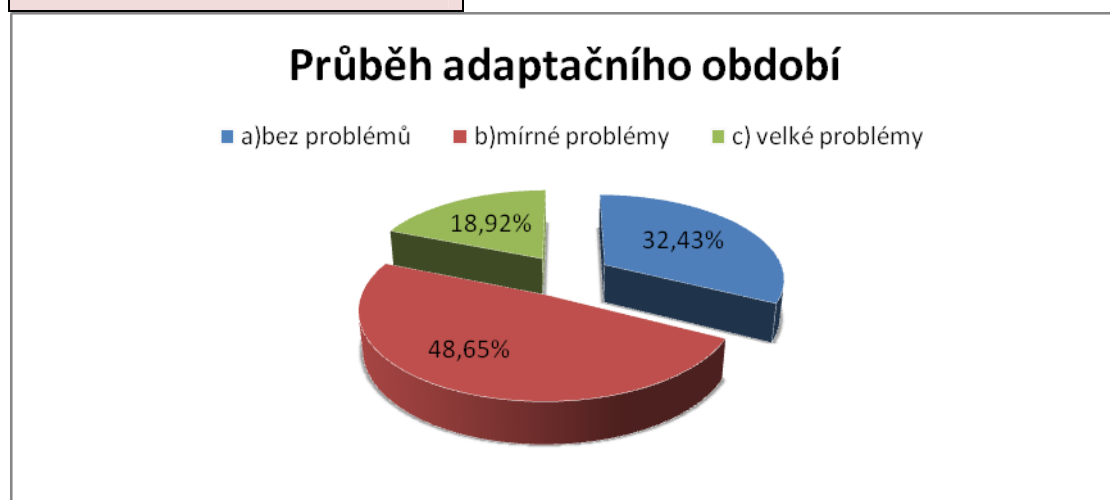
Pořadí vyhodnocovaných otázek:

1) Jak proběhlo adaptační období u vašeho dítěte?
2) Pokud jste zaznamenali problémy, uveďte, čeho se nejvíc týkaly.
3) Přípravovali jste dítě nějakým způsobem na vstup do mateřské školy? Pokud ano, stručně vypište, jak.
4) Pokuste se, prosím, stručně vyjádřit, jakým způsobem nástup vašeho dítěte zasáhl do zaběhnutého chodu rodiny, v čem vidíte nějakou konkrétní změnu, ať už negativní či pozitivní.
5) Jak se do organizace péče o dítě s nástupem do mateřské školy zapojil otec dítěte?
6) Pomáhají vám v souvislosti s nástupem dítěte do mateřské školy i ostatní členové rodiny (prarodiče, sourozenci, starší děti). Pokud odpovíte ano, vypište, prosím, stručně kdo a jak.
7) Považujete podporu otce (partnera), rodiny, mateřské školy v situaci nástupu dítěte do MŠ za dostatečnou? Pokud odpovíte ne, vypište stručně, co konkrétně postrádáte.

1) Jak proběhlo adaptační období u vašeho dítěte?

Odpovídalo 74 respondentů, 24 odpovědělo, že adaptační období proběhlo bez problémů, 36 respondentů uvedlo mírné problémy, 14 respondentů velké problémy.

Celkový počet respondentů: 74



Graf č. 3

Téměř polovina dotazovaných, 48,54 % soudí, že adaptační období jejich dítěte proběhlo s mírnými problémy, pro 32,43 % dotazovaných bylo toto období bez problémů a 18,92 % respondentů se setkala velkými problémy s adaptací dítěte na mateřskou školu. Z tohoto konkrétního výzkumu vyplývá, že nadměrné adaptační obtíže má přibližně čtvrtina dětí, samozřejmě to nelze zobecnit, odpovědi byly závislé na subjektivním hodnocení respondentů, které může být značně ovlivněné osobní charakteristikou odpovídajících a z ní vyplývajících stylu rodinné výchovy, druhu vazby na matku apod.

Přesto však má výpověď rodičů o problematice jejich dítěte související se s nástupem do mateřské školy pro mateřské školy a učitelky určitou výpovědní hodnotu. Z výzkumu vyplývá, že téměř tři čtvrtiny dotazovaných rodičů si adaptační potíže svých dětí uvědomují.

2) Pokud jste zaznamenali problémy, uveďte, čeho se nejvíc týkaly.

Při vyhodnocování odpovědí na tuto otázku jsem v první fázi rozdělila dotazníky na respondenty, kteří nezaznamenali vůbec žádný problém a respondenty pociťující v nějaké formě adaptační obtíže svého dítěte. Z výsledku vyplývá, že pouze 18,91 % dětí nemělo žádné potíže, zbylých 81,08 % určitými adaptačními problémy z pohledu rodiny trpělo.

Zajímavý je fakt, že v předchozí otázce se k určitým adaptačním problémům, ať už mírným či vážnějším přihlásilo jen 67,57 % respondentů, v této kontrolní otázce již 81,08 % dotazovaných.

Celkový počet respondentů: 74		
<u>Odpověď</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
problémy	60	81,08%
bez problémů	14	18,91%

Tabulka č. 6

Respondenti, kteří uvádějí problémy s adaptací, měli v dotazníku možnost zaškrtnout více kategorií potíží, které nejvíce zaznamenali. Rozdíl mezi výsledky

v otázkách č. 1 a č. 2 může být způsoben tím, že rodiče si určitý problém uvědomují teprve v případě bližší specifikace.

Následující tabulka je přehledem obtíží, procentuálně je vyjádřeno, které problémy byly nejčastější, které méně časté. Odpovědělo 60 respondentů.

Celkový počet respondentů: 60		
<u>Odpověď</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
a) dítě odmítalo chodit do MŠ	17	28,33%
b) režimové a organizační potíže	11	18,33%
c) zvýšená nemocnost a únava	31	51,66%
d) plačtivost dítěte	26	43,33%
e) neshody v rodině	4	6,66%
f) jiné	4	6,66%

Tabulka č. 7

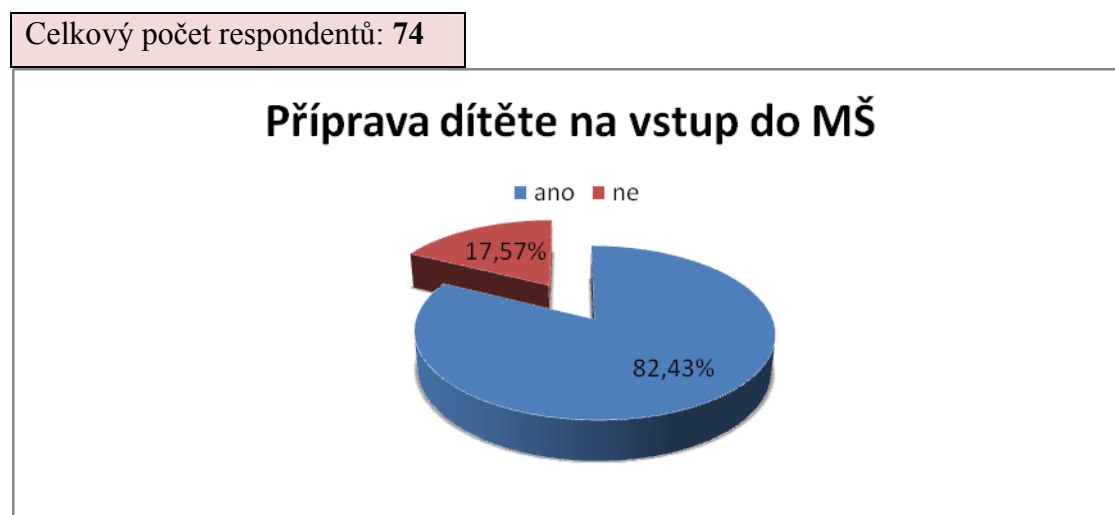
Šetření ukázalo, že nejvíce respondentů, 51,66 %, zaznamenalo v období adaptace zvýšenou únavu a nemocnost dítěte. Hned po ní následovala plačtivost dítěte, tu zaznamenalo 43,33 % respondentů. 28,33 % respondentů uvádělo, že dítě odmítalo do mateřské školy chodit. 18,33 % uvádělo režimové potíže a komplikace s organizací dne.

Malé procento dotazovaných pak uvádělo rodinné potíže a neshody v důsledku změn, které sebou vstup do mateřské školy nese. Dále respondenti uváděli další problémy, např. potíže s jídlem, absence komunikace, pomočování, konflikty s ostatními dětmi, problémy s kázní, preference jedné učitelky oproti druhé.

Z odpovědi respondentů vyplývá, že adaptační období se podle jejich názoru v největší míře odrazilo na zhoršení fyzického stavu dítěte, o čemž vyšší únava a nemocnost svědčí. Velké procento rodičů pak zaznamenalo zvýšený stres na základě emocionálně vypjatých reakcí svých dětí, které toto období zvykání provázejí.

3) Přípravovali jste dítě nějakým způsobem na vstup do mateřské školy? Pokud ano, stručně vypište, jak.

Na tuto otázku odpovídalo 74 respondentů. Z tohoto počtu 61 respondentů odpovědělo ano, dítě na vstup do mateřské školy připravovali, 13 respondentů odpovědělo ne, dítě nepřipravovali.



Graf č. 4

Vyhodnocení odpovědí ukazuje, že 82,43 % dotazovaných své dítě na vstup do mateřské školy určitým způsobem připravovalo, pouze 17,57 % dítě nijak nepřipravovalo.

V následující tabulce jsem vytvořila přehled uváděných způsobů přípravy na vstup do mateřské školy. Uváděné alternativy přípravy jsem seřadila od nejčastějších způsobů k těm méně využívaným. Odpovídalo 61 respondentů, většinou uváděli více způsobů přípravy dítěte.

<u>Návrhy řešení</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
1) pozitivní motivace-vysvětlování.	44	72,13%
2) jednorázová návštěva v MŠ	13	21,31%
3) trénování návyků a sebeobsluhy	9	14,75%
4) adaptační program ze strany MŠ	7	11,47%
4) zvykání v mateřských centrech	6	9,83%
5) seznamování s prostředím MŠ- vycházky s rodičem	6	9,83%
6) jesle	4	6,65%

7) navazování kontaktů s budoucími spolužáky	1	1,63%
---	---	-------

Tabulka č. 8

Největší procento, téměř tři čtvrtiny dotazovaných, konkrétně 72,13 % uvádí jako nejčastější způsob přípravy pozitivní motivaci a vysvětlování. Odpovědi dotazovaných ještě detailněji popisovaly způsob motivace dítěte, nejčastěji šlo o rozhovory s dítětem, čtení příběhů s tematikou týkající se pobytu v mateřské škole, nákupy potřeb do mateřské školy. 21,31 % pak za přípravu považovalo jednorázovou návštěvu v mateřské škole, většinou se jednalo o *Dny otevřených dveří* před vlastním nástupem do mateřské školy. 14,75 % považuje za důležitý nácvik sebeobslužných činností a podporování samostatnosti dítěte.

11,47 % respondentů využilo profesionálních adaptačních programů mateřských škol. Téměř shodně se jednalo o program, umožňující nastupujícím dětem posledních půl roku navštěvovat jednou týdně na hodinu až dvě prostory mateřské školy a účastnit se programu s budoucí učitelkou dítěte. 9,83 % respondentů považovalo za přípravu zvykání dítěte na kolektiv prostřednictvím návštěv mateřských center, totožné procento odpovědí uvádělo jako formu přípravy návštěvy a vycházky venkovních prostor mateřské školy a pozorování hrajících si dětí. Okrajové procento dotazovaných, pouze 6,65 % jako přípravu uvádí soukromé školky a jesle, které dítě navštěvovalo před vstupem, pouze jeden respondent uváděl jako způsob přípravy navazování kontaktů s vrstevníky, kteří s dítětem budou chodit do třídy.

Na vyhodnocení této otázky je zajímavý fakt, jakým způsobem se liší odpovědi této skupiny respondentů ohledně přípravy na mateřskou školu a odpovědi skupiny respondentů, které jsem oslovila v dotazníku č. 1 s podobnou otázkou. Konkrétně se jednalo o otázku, jakým způsobem lze podle nich minimalizovat případné adaptační potíže.

Zatímco skupina respondentů, jejichž dítě již mateřskou školu navštěvuje, jako hlavní formu přípravy dítěte zvolilo pozitivní motivaci a vysvětlování, návštěva mateřských center patřila k okrajovějším způsobům přípravy dítěte. Skupina respondentů, jež nástup teprve čeká, volí jako hlavní způsob návštěva mateřských center.

Porovnání odpovědí v dotazníku č. 1 a č. 2		
<u>Odpověď</u>	<u>Dotazník č 1 – dítě 0-3 roky</u>	<u>Dotazník č.2 - 3 r.- po nástupu do MŠ</u>
Návštěva MC	30,47%	9,83%
Pozitivní motivace	17,14%	72,13%

Tabulka č. 9

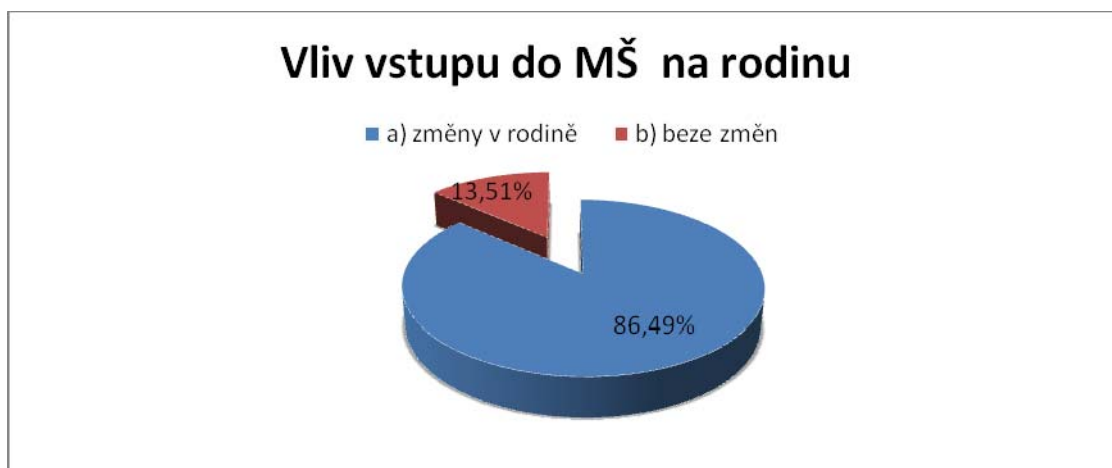
Domnívám se, že rozdíl může být způsoben tím, že pro matky dětí v batolecím věku, které byly cílovou skupinou pro dotazník č. 1 je návštěva mateřských center aktuální aktivitou vzhledem k věku jejich dětí, vysvětlování není ještě příliš účinnou metodou v komunikaci s dítětem tohoto věku. Naopak u dítěte kolem tří let věku už tato metoda může nabírat na účinnosti a rodičům se zřejmě jeví jako nejvíce vhodná.

Důležitým zjištěním vyplývajícím z vyhodnocení této otázky je fakt, že naprostá většina dotazovaných považuje za důležité dítě na vstup do mateřské školy nějakým způsobem připravit. Svědčí to o tom, že rodiče vstup do mateřské školy pociťují jako podstatnou změnu, která zasáhne dítě jak po fyzické, tak i psychické stránce a záleží jim na tom, aby děti na tuto změnu byly předem připravené.

4) Pokuste se, prosím, stručně vyjádřit, jakým způsobem nástup vašeho dítěte zasáhl do zaběhnutého chodu rodiny, v čem vidíte nějakou konkrétní změnu, ať už negativní či pozitivní

Na otázku odpovídalo 74 respondentů. Z tohoto celkového počtu 10 respondentů uvádí, že vstup jejich dítěte do mateřské školy do chodu jejich rodiny nijak nezasáhl. Zbýlých 64 respondentů uvádí určité změny, ať už pozitivního či negativního rázu.

Celkový počet respondentů: 74

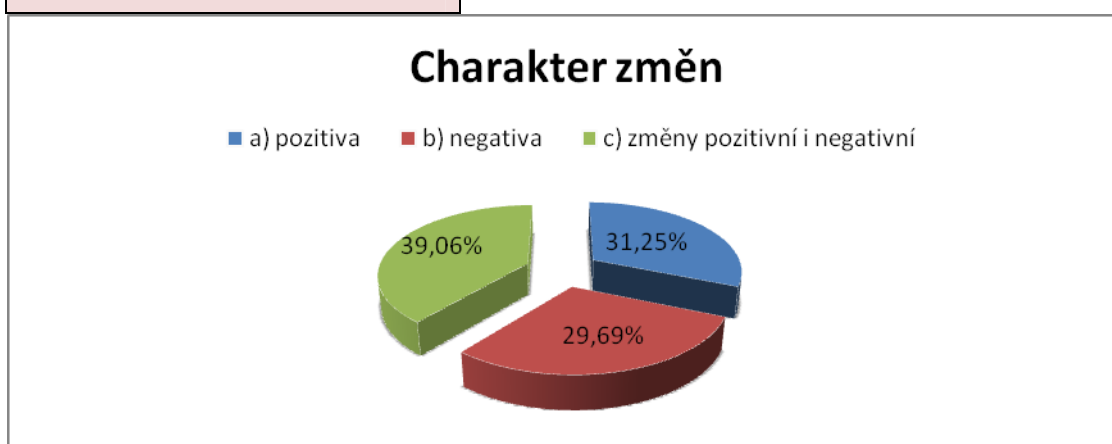


Graf č. 5

Výzkumné šetření na tomto vzorku respondentů ukazuje, že 86,49 % respondentů pociťovalo změny v chodu a organizaci rodiny, které sebou vstup jejich dítěte do mateřské školy nesl. Pouhých 13,51 % dotazovaných žádné změny nezaznamenalo.

Z počtu 64 respondentů, kteří určité změny pociťovali, jich 20 uvádělo změny spíše pozitivní, 19 změny spíše negativní a 25 respondentů negativní i pozitivní změny.

Celkový počet respondentů: 64



Graf č. 6

Z uvedeného vyplývá, že 39,06 % respondentů zaznamenalo změny obojího rázu, 31,25 % respondentů změny pozitivní a 29,69 % změny spíše negativní.

Následující tabulka je výčtem pocíťovaných negativních změn, tak jak je rodiče uvádějí. Výchozím počtem bylo 44 respondentů, kteří přiznávali negativní zásah do chodu rodiny.

Celkový počet respondentů: 44		
<u>Negativní změny</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
1) organizační náročnost	38	86,36%
2) vysoká nemocnost	15	34,09%
3) napětí v rodině v důsledku stresu	7	15,90%
4) potíže se spánkem	4	9,09%
5) finanční zátěž	3	6,81%
6) nevhodné návyky	2	4,54%

Tabulka č. 10

Největší procento dotazovaných, celých 86,66 % uvádí změnu v organizaci chodu rodiny, rozdělení kompetencí jednotlivých členů, v zabezpečení odvádění a vyzvedávání dítěte i přizpůsobení režimu členů celé rodiny novým skutečnostem a potřebám dítěte. Tito respondenti soudí, že tato změna organizace se jejich rodiny dotkla spíše negativně a na určitý čas znamenala velký stres a vypětí jednotlivých členů rodiny. Třetinu respondentů negativně zasáhla vysoká nemocnost dítěte, která začala v souvislosti s nástupem dítěte do mateřské školy. 15,90 % dotazovaných pocíťovalo velký stres z odloučení od dítěte a jeho emocionálně vypjatých reakcí a negativně se to odráželo na pohodě a vyrovnanosti celé rodiny.

Dalšími pocíťovanými negativními dopady, které vstup do mateřské školy způsobil, byly velké potíže se spánkem dětí, kdy děti nebyly schopné srovnat svůj spánkový režim s režimem mateřské školy. Menší procento dotazovaných zaznamenalo zvýšenou finanční zátěž, související s docházkou dítěte do mateřské školy. Okrajové procento respondentů uvedlo jako negativní získané nevhodné návyky svých dětí.

Z šetření jednoznačně vyplývá, že největší změnou, provázející rodinu se vstupem dítěte do mateřské školy, je právě vysoká organizační náročnost plynoucí ze situace a vysoká nemocnost. Tyto skutečnosti se pak mohou dočasně negativně promítat do vnitřní pohody a emoční vyrovnanosti členů rodiny.

Tabulka č. 11 uvádí výčet pocíťovaných pozitivních změn. Pozitivní změny uvádělo 45 respondentů.

Celkový počet respondentů: 45		
<u>Pozitivní změny</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
1) osamostatnění dítěte	16	35,55%
2) zavedení režimu	16	35,55%
3) socializace dítěte	14	31,11%
4) řečový rozvoj	11	24,44%
5) více času na domácnost	10	22,22%
6) návyky, dovednosti, vědomosti, znalosti dítěte	10	22,22%
7) semknutí rodiny, větší zapojení otce	9	20,00%
8) nastavení hranic	6	13,33%

Tabulka č. 11

Tabulka ukazuje, že nejvíce respondentů, shodně 35,55 % oceňuje pozitivně větší samostatnost dítěte a zavedení pevnějšího režimu, který jim doposud chyběl. Poměrně vysoké procento, 31,11 %, vidí pozitivně vliv na socializaci dítěte, 24,44 % dotazovaných pozitivně hodnotí řečový rozvoj dítěte. 22,22 % oceňuje nové vědomosti a dovednosti dítěte, shodné procento dotazovaných matek uvádí více času na domácnost. Nezanedbatelné procento, 20 % vidí pozitivum v semknutí členů rodiny, kteří si více cení času stráveného společně. Určitá část oceňuje i skutečnost, že rodině vstup do mateřské školy napomohl nastavit hranice ve výchově.

Zhodnocení odpovědí ukázalo, že nejvíce respondentů pocíťuje pozitivně zavedení určitého řádu, který napomáhá lepšímu zvládnutí chodu rodiny. Respondenti také oceňují celkový rozvoj dítěte, který přisuzují vlivu mateřské školy. Rozvoj dítěte pak pozitivně přispívá k emočnímu vyladění a vyrovnanosti rodičů.

Jako zajímavý fakt vidím to, že pro některé rodiny jsou určité změny organizace dne spíše pozitivní změnou, pro část respondentů naopak výrazně negativní. 86,36% respondentů cítí změnu organizace dne jako negativní, 35,55 % jako pozitivní. Skupina, která vidí organizační změny negativně, poměrně výrazně převyšuje nad těmi respondenty, kteří změnu režimu vnímají pozitivně.

5) Jak se do organizace péče o dítě s nástupem do mateřské školy zapojil otec dítěte?

Vyhodnocení desáté otázky ukázalo, že ze 74 dotazovaných respondentů se do péče o dítě v souvislosti s nástupem do mateřské školy zapojilo 56 otců, 18 respondentek uvádí, že péče o dítě zůstává pouze na matce.



Graf č. 7

Graf ukazuje, že z celkového počtu respondentů jich 75,68 % uvádí, že se otec se vstupem dítěte do mateřské školy určitým způsobem zapojil do péče o dítě, 24,32 % respondentů uvedlo, že péče o dítě zůstala plně na matce.

Přehled způsobu zapojení otce uvádí následující tabulka.

Celkový počet respondentů: 74		
<u>Zapojení otce</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
1) odvádění a přivádění	45	80,35%
2) psychická opora	16	28,57%
3) péče o domácnost	11	19,64%
4) jiná pomoc	1	1,78%

Tabulka č. 12

Z tabulky vyplývá, že nejvíce otců, 80,35 % se zapojilo do přivádění a odvádění dítěte do mateřské školy. 28,75 % respondentek vnímalo pomoc partnera jako oporu po

psychické stránce, 19,64 % otců se s nástupem dítěte do mateřské školy zapojilo více do péče o domácnost.

Z uvedeného vyplývá, že s nástupem dítěte do mateřské školy matky vnímají pomoc otců jak po fyzické, tak i psychické stránce, téměř pro tři čtvrtiny dotazovaných je vstup dítěte do mateřské školy v centru pozornosti obou rodičů. Může to svědčit o faktu, že současní otcové se poměrně aktivně zapojují do péče o dítě.

Na základě vyhodnocení odpovědí se domnívám, že vstup do mateřské školy, který je určitým, poměrně zásadním, přechodem v životě rodiny se mění organizace chodu celé rodiny, přesouvají se dosavadní kompetence v péči o dítě a tím jsou zasaženi oba dva rodiče, nejen matky.

6) Pomáhají vám v souvislosti s nástupem dítěte do mateřské školy i ostatní členové rodiny (prarodiče, sourozenci, starší děti). Pokud odpovíte ano, vypište, prosím, stručně kdo a jak.

Šetření otázky číslo 6 prokázalo, že ze 74 dotazovaných 31 respondentům s dítětem pomáhají i ostatní členové rodiny, 43 respondentům rodina nepomáhá.

Celkový počet respondentů: 74



Graf č. 8

Předchozí graf ukazuje, že 41,89 % dotazovaných respondentů využívá v souvislosti s nástupem tříletého dítěte do mateřské školy pomoc širší rodiny, ale početnější část, celých 58,11 % rodinnou pomoc nevyužívá.

Z 31 respondentů, kteří odpověděli, že pomoc rodiny využívají, jich 29 uvedlo pomoc ze strany prarodičů, 2 respondenti využívají starší sourozence dítěte, 1 respondent vzdálenější příbuzné.

Celkový počet respondentů: 31		
<u>Zapojení rodiny</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
1) prarodiče	29	93,54%
2) sourozenci	2	6,45%
3) další příbuzní	1	3,22%

Tabulka č. 13

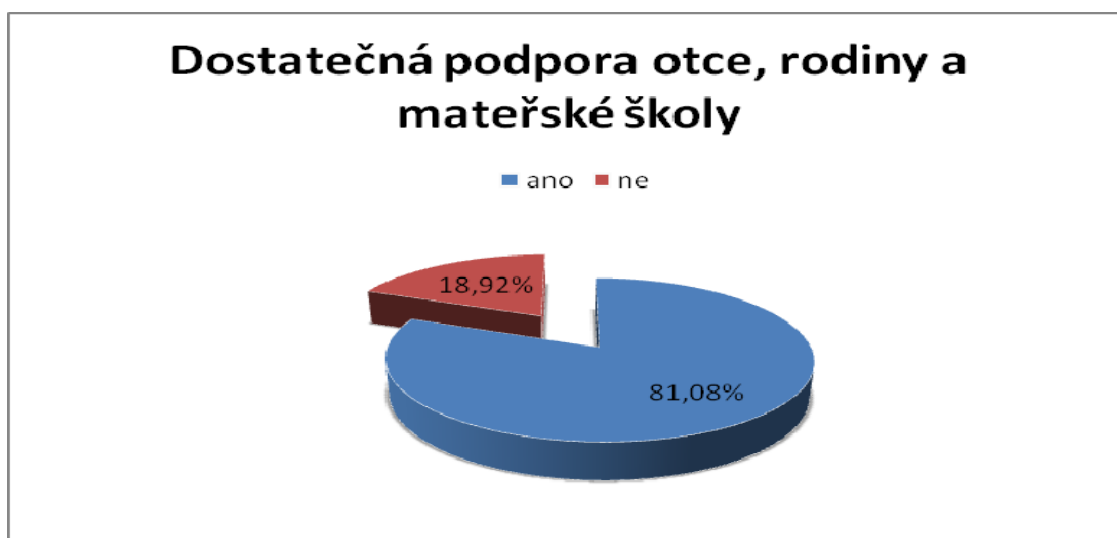
Skupina využívající prarodiče tvoří 93,54 % z celkového počtu dotázaných, sourozence dítěte využívá 6,45 % rodičů, ostatní příbuzné pouze 3,22 %.

Vyhodnocení této otázky naznačuje, že pokud rodiče nastupujícího dítěte musí využít pomoci širší rodiny, téměř vždy volí pomoc prarodičů dítěte. Ačkoli současné rodiny žijí od prarodičů ve většině případů odděleně, prarodiče zůstávají hned po rodičích dítěti nejbližší osobou. Domnívám se, že pomoc prarodičů dítěte je v emocionálně i organizačně zátěžové situaci, ve které se rodina s nástupem dítěte nachází, asi nejpřirozenější a nejdostupnější ze všech ostatních možností.

12) Považujete podporu otce (partnera), rodiny, mateřské školy v situaci nástupu dítěte do MŠ za dostatečnou? Pokud odpovíte ne, vypište stručně, co konkrétně postrádáte.

Na tuto otázku odpovídalo 74 respondentů. 60 respondentů odpovědělo, že jim podpora nechyběla, 14 dotazovaných určitou podporu postrádalo.

Celkový počet respondentů 74



Graf č. 9

Graf ukazuje, že pro 81,08 % dotazovaných je podpora rodiny a mateřské školy dostatečná a žádnou pomoc nepostrádají. Zbýlých 18,92 % respondentů určitou pomoc a podporu postrádá.

Ze 14 respondentů, kteří odpověděli, že cítí nedostatečnou podporu, jich 6 postrádá podporu a pomoc partnera a 8 jich postrádá pomoc ze strany mateřské školy, konkrétně učitelky jejich dítěte.

Celkový počet respondentů: 11		
<u>Postrádaná podpora</u>	<u>Počet respondentů</u>	<u>Procentuální vyjádření</u>
1) partner	6	42,85%
2) mateřská škola	8	57,14%

Tabulka č. 14

Vyhodnocení této otázky ukazuje, že více než polovina dotazovaných postrádající v nějakém ohledu podporu v procesu adaptace jejich dítěte, postrádá vhodnou podporu od mateřské školy a konkrétně od učitelky jejich dítěte. Rodiče uvádějí, že jim chybí bližší komunikace s učitelkou, učitelky samy neinformují o průběhu adaptace dítěte, případně rodičům připadá, že k jejich dítěti nepřistupují s dostatečnou dávkou empatie. Ačkoli je nutné brát v úvahu, že rodiče jsou v emocionálně náročné situaci a jejich hodnocení může být subjektivně zkreslené, přesto výsledek stojí za zamyšlení. Může to ukazovat na fakt, že některé učitelky

mateřských škol mohou mít určité rezervy ve schopnosti vstřícné a empatické komunikaci s rodiči.

9.4.3. Vyhodnocení pozorování

Cílová skupina: 28 tříletých dětí soustředěných ve věkově homogenní třídě a 28 tříletých dětí rozmístěných v několika třídách věkově smíšených.

Vyhodnocení pozorování probíhalo na základě analýzy pozorovacích archů (viz příloha č. 3) se záznamy ze třídy složené z věkově homogenní skupiny dětí a skupiny dětí složené z několika tříd věkově smíšených.

Cílem pozorování bylo zjistit, zda se adaptační potíže, které děti mají, během prvního čtvrtletí postupně stabilizují a zda se ve vybrané skupině dětí lépe zadaptovaly děti z homogenní skupiny či děti z heterogenních skupin.

Stupeň adaptability dítěte jsem vyhodnocovala na základě čtyř základních kritérií se škálou, jejíž pomocí jsem určovala intenzitu adaptačních potíží. Škála měla rozsah čtyř stupňů, čím nižší číslo, tím menší obtíže a lepší adaptabilita dítěte.

Kritéria pozorování a škála intenzity potíží

KRITÉRIA POZOROVÁNÍ				
ŠKÁLA	Pláč	Zapojení do činností	Komunikace	Sebeobsluha
1	nepláče	zapojuje se	komunikuje	zvládá sám
2	pláče při loučení	zapojuje se jen někdy	komunikuje jen s dětmi	s částečnou dopomocí
3	pláče při přechodech	jen s pomocí dospělého	komunikuje jen s pomocí dospělého	jen s dopomocí
4	pláče v průběhu celého dne	nezapojuje se	nekomunikuje	nezvládá

Tabulka č. 15

Tabulka č. 15 ukazuje, jaká kritéria byla zvolena pro přímé pozorování obou skupin dětí a na základě jakého škálování byly děti hodnoceny.

Výsledky vlastního pozorování

Následující tabulky jsou souhrnem všech pozorovaných subjektů v obou skupinách, v homogenně uspořádané skupině a ve skupině složené z dětí adaptujících se ve věkově smíšených třídách.

Každé dítě má zaznamenanou bodovou hodnotu vzniklou z průměru daného týdne. Toto ohodnocení vzniklo součtem bodových hodnot z jednotlivých dnů u každého dítěte a následným vydělením počtem dnů v týdnu, kdy dítě navštěvovalo mateřskou školu ve sledovaném týdnu (září, říjen, prosinec).

Výsledek v každém vyhodnocovaném týdnu zachycuje průměrné číslo značící stupeň adaptability dítěte ve všech pozorovaných kategoriích.

Konečným výsledkem je pak průměrné číslo značící stupeň adaptability každé ze dvou skupin, tento průměr vznikl součtem známek každého z dětí ve skupině a následným vydělením počtem všech pozorovaných dětí v časovém úseku jednoho týdne.

1. týden v září

Homogenní sk.						Heterogenní sk.					
<u>D.</u>	<u>Pláč</u>	<u>Zap.</u>	<u>Kom.</u>	<u>Sebeo.</u>	<u>Výsled</u>	<u>D.</u>	<u>Pláč</u>	<u>Zap.</u>	<u>Kom.</u>	<u>Seb.</u>	<u>Výsled</u>
1	1	3	2	3	2,25	1	1	1	2,2	1	1,3
2	1	1	1	2	1,25	2	1,4	2,4	2	2	1,95
3	1,6	1	1	2	1,4	3	1	2	3,5	3	2,4
4	1,8	1	1	2	1,45	4	1	1	3,5	1	1,6
5	1,4	1,6	1	2	1,5	5	1	1	1	1,3	1,1
6	2,8	2,6	1,6	3	2,5	6	1	1	1	1	1
7	1,2	1	1	2,4	1,4	7	1	1,3	1,3	2	1,4
8	0	0	0	0	0	8	1,75	3	1,75	2	2,1
9	0	0	0	0	0	9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	2	1,25	10	2,4	2	2,2	2	2,1
11	1,8	1	1	2	1,45	11	2,3	2,7	2,3	2	2,3
12	1,2	1	1	2	1,3	12	1,25	1,8	1,8	3	2
13	1,2	1	1	3	1,3	13	1	1	1	2	1,25
14	1	1	1	3	1,5	14	1	1	1	2	1,25
15	3	3	3	3	3	15	1	1	1	1	1
16	1	1	1	2	1,25	16	1	1	1	1	1
17	3,2	3	3	3	3,3	17	2,25	4	4	3	3,3

18	2,8	1,8	2	3	2,4	18	2	2,25	1,5	1,3	1,8
19	1,4	1,4	1,4	3	1,8	19	2,5	2,75	2,25	2	2
20	3,4	2,8	1,6	3	2,7	20	1,2	2,4	2	2,3	1
21	1	1	1	3	1,5	21	0	0	0	0	0
22	1	1	1	2	1,25	22	1,4	1,4	1,2	1	1,25
23	2,4	1	1	2	1,6	23	1	1	1	1	1
24	1,2	1	1	2	1,3	24	1	1	1	1	1
25	0	0	0	0	0	25	1	2	2,4	2	1,9
26	2	1,5	1,7	2,5	1,9	26	3	2,8	2	2	2,45
27	3,4	3	3	3	3,1	27	1	2	2	2	1,75
28	1	1	1	3	1,5	28	2,2	2,6	1,4	2	2
	1,75	1,54	1,41	2,51	1,80		1,43	1,79	1,78	1,73	1,63

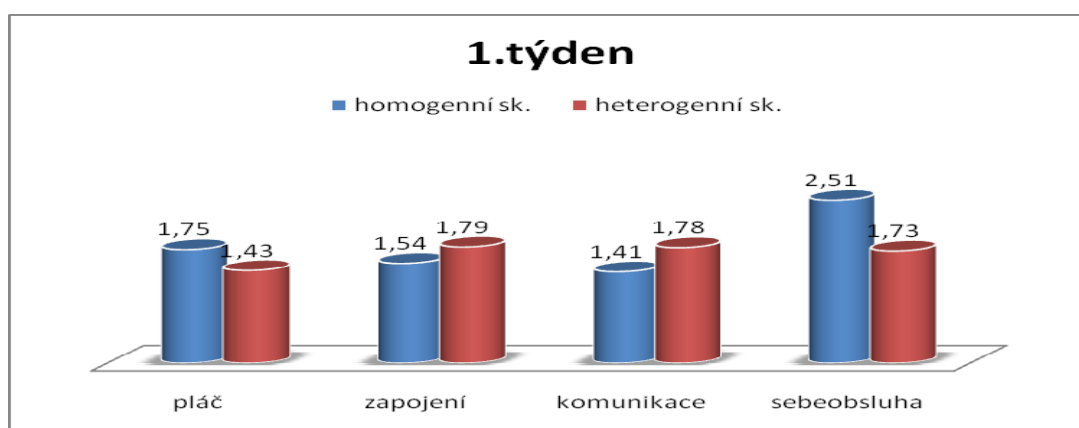
Tabulka č. 16

V prvním pozorovaném týdnu heterogenní skupina vykazuje mírně lepší stupeň adaptability.

Porovnání skupin	
<u>Homogenní skupina</u>	<u>Heterogenní skupina</u>
1,80	1,63

Tabulka č. 17

Výraznější rozdíly jsou v porovnání jednotlivých kritérií pozorování, jak ukazuje graf číslo 10.



Graf. č. 10

Děti v homogenní skupině měly horší skóre v emocionální oblasti, více plakaly než děti v heterogenní skupině. Homogenní skupina měla lepší výsledek v porovnání

s druhou skupinou v zapojení do činností a v komunikaci. Výrazně horší byla homogenně uspořádaná skupina v oblasti sebeobsluhy.

Je možné, že děti ve smíšené skupině cítí zpočátku menší potřebu komunikovat a zapojovat se do činností vzhledem k tomu, že mají možnost pozorovat děti starší a nepotřebují tak velkou pomoc a směřování učitelky. Naopak se domnívám, že právě příklad starších zadaptovaných dětí může ovlivňovat výsledky v sebeobslužných činnostech tím, že děti napodobují, případně přijmou pomoc raději od dítěte než učitelky. Učitelce se tak mohou jevit jako samostatnější.

1. týden v říjnu

Homogenní sk.						Heterogenní sk.					
<u>D.</u>	<u>Pláč</u>	<u>Zap..</u>	<u>Kom.</u>	<u>Sebeo.</u>	<u>Výsled</u>	<u>D.</u>	<u>Pláč</u>	<u>Zap.</u>	<u>Kom.</u>	<u>Seb.</u>	<u>Výsled</u>
1	1	2,6	2	3	1,72	1	1	1,4	1	2	1,3
2	1	1	1	2	1,25	2	1	2	1	2	1,5
3	1	1	1	2	1,25	3	1	1,5	2	2,2	1,67
4	1	1	1	2	1,25	4	1	1	2,3	1	1,32
5	1	1,4	1	2	1,1	5	1	1	1	2	1,25
6	2	3	2,3	3	2,58	6	1	1	1	1	1
7	0	0	0	0	0	7	1	1,3	1,3	1	1,15
8	0	0	0	0	0	8	1,5	1,5	1	2	1,5
9	0	0	0	0	0	9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	2	1,25	10	1,8	1,4	1,6	1,4	1,5
11	1	1	1	2	1,25	11	1,8	2,2	2,75	1,4	2,04
12	1	1	1	2	1,25	12	1	1,5	1,2	2	1,43
13	1	1,4	1	2	1,1	13	1	1	1	1	1
14	0	0	0	0	0	14	1	1	1	1,25	1,06
15	2,4	2,4	2,5	2,6	2,48	15	1	1	1	1	1
16	1	1	1	2	1,25	16	1	1	1	1	1
17	0	0	0	0	0	17	2	2	3,2	2	2,3
18	0	0	0	0	0	18	1,5	1,6	1	1	1,28
19	1	1,75	1	2,6	1,59	19	2	2,2	1,8	2	2
20	0	0	0	0	0	20	1	2	2	2	1,75
21	1	1	3	2	1,5	21	0	0	0	0	0
22	1,2	1	1	2	1,05	22	2	2,2	2	2	2,05
23	1	1	1	2	1,25	23	1	1	1	1	1
24	1	1	1	2	1,25	24	1	2	1	1	1,5
25	2	2	2	2	2	25	1,4	2,2	2,6	2	2,05

26	1,3	2	3	2	2,08	26	2,75	2,4	2,75	2	2,48
27	3	3	3	3	3	27	1	2	1,6	2	1,65
28	1	1	1	3	1,5	28	0	0	0	0	0
	1,28	1,50	1,51	2,24	1,56		1,30	1,56	1,54	1,55	1,49

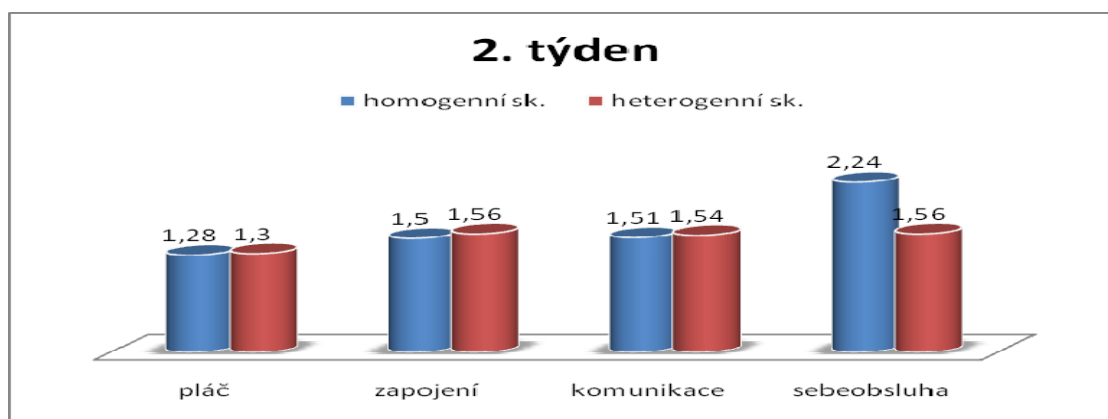
Tabulka č. 17

V tabulce č. 17 jsou zhodnocené výsledky pozorování ve druhém říjnovém týdnu, po měsíci docházky do mateřské školy. Lepší adaptabilitu stále vykazuje heterogenně uspořádaná skupina dětí, i když rozdíl mezi oběma skupinami je menší než v prvním pozorovaném týdnu. Na začátku docházky byl rozdíl mezi skupinami 17 setin bodu, ve 2. týdnu pozorování je jen 7 setin bodu.

Porovnání skupin	
<u>Homogenní skupina</u>	<u>Heterogenní skupina</u>
1,56	1,49

Tabulka č. 18

Porovnání přineslo zajímavý výsledek. Obě skupiny mají téměř vyrovnané bodové hodnocení ve všech kritériích pozorování kromě oblasti sebeobsluhy. V této kategorii je výrazně horší homogenní skupina dětí.



Graf. č. 11

Výsledek porovnání pozorovaných jevů ukazuje, že po měsíci docházky do mateřské školy se míra adaptability v obou pozorovaných skupinách vyrovnává, výraznější rozdíly zůstávají pouze v sebeobsluze. Domnívám se, že to může být způsobeno tím, že pro děti ve věkově homogenně uspořádaných skupinách je nástup do

kolektivu těžší, protože nemají možnost pozorovat skupinu již zadaptovaných dětí, které jsou začleněné do kolektivu a mohou působit jako přirozený vzor. Po určité době docházky i věkově homogenně uspořádaná skupina vytváří uspokojivěji fungující skupinu a tyto rozdíly se vyrovnávají.

V oblasti sebeobsluhy zůstává stále výraznější rozdíl, domnívám se, že důvodem může být fakt, že děti ve věkově smíšených skupinách napodobují děti starší, případně starší mladším dopomáhají. Homogenně uspořádaná skupina dětí vzor k napodobě nemá a je více zvyklá spoléhat na učitelku.

1. týden v prosinci

<u>D.</u>	<u>Pláč</u>	<u>Zap.</u>	<u>Kom.</u>	<u>Sebeo.</u>	<u>Výsled</u>	<u>D.</u>	<u>Pláč</u>	<u>Zap.</u>	<u>Kom.</u>	<u>Seb.</u>	<u>Výsled</u>
1	1	2,5	1,5	2	2,25	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	2	1,25	2	1	1	1	2	1,25
3	1	1	1	2	1,25	3	1	1	1	2	1,25
4	1	1	1	2	1,25	4	1	1	1	1	1,25
5	1	1	1	2	1,25	5	1	1	1	2	1,25
6	2	2,7	2,5	3	2,55	6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	2	1,25	7	1	1	1	1	1
8	1,4	1,7	1	2	1,22	8	1,2	2	1,2	1,5	1,48
9	1	1	1	2	1,25	9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	2	1,25	10	1,8	1	1,8	1,5	1,52
11	1	1	1	2	1,25	11	1,5	2,2	1,5	2	2,05
12	1	1	1	2	1,25	12	1	1	1	3	1,5
13	1	1	1	2	1,25	13	0	0	0	0	0
14	1	1	1	2	1,25	14	1	1	1	2	1,25
15	1,4	1,3	1,5	2	1,24	15	1	1	1	1	1
16	1	1	1	2	1,25	16	1	1	1	2	1,25
17	0	0	0	0	0	17	1	2	1	3	1,75
18	1	1	1	2,2	1,04	18	1	1	1	2	1,25
19	1	1	1	2	1,25	19	1,5	2,2	1,6	1	1,58
20	4	3	3,5	3,5	3,5	20	1	1	2	2	1,5
21	1	1	1	2	1,25	21	0	0	0	0	0
22	1	1	1	2	1,25	22	1,2	1,6	1,6	1	1,35
23	1	1	1	2	1,25	23	1	1	1	1	1
24	1	1	1	2	1,25	24	1	1	1	1	1
25	0	0	0	0	0	25	1	2	2,6	2	1,9
26	0	0	0	0	0	26	2,4	2	2,2	2	2,15
27	3	1	2,5	3	2,38	27	1	1	2	2	1,5

28	1	1	2,5	3	1,88	28	0	0	0	0	0
	1,28	1,25	1,32	2,19	1,40		1,14	1,28	1,30	1,64	1,36

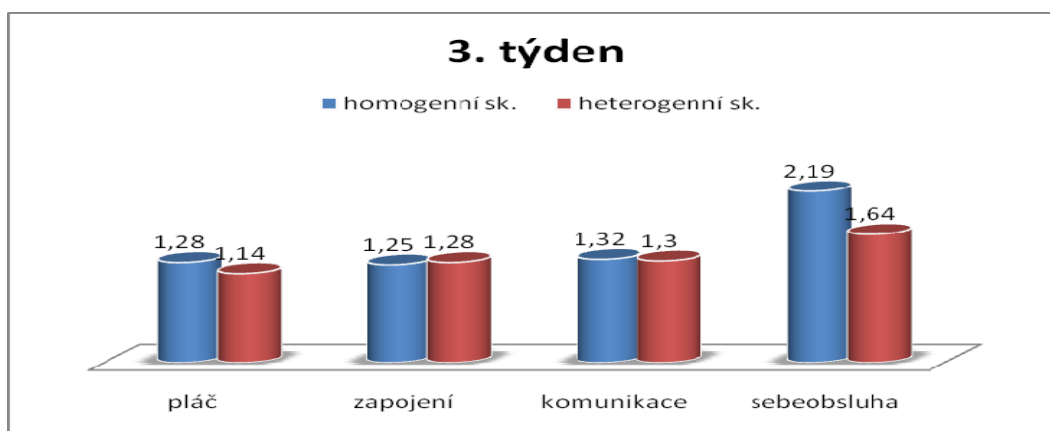
Tabulka č. 19

Tabulka číslo 19 porovnává třetí a poslední porovnávané období, konkrétně první týden v prosinci. Lepší adaptabilitu vykazuje věkově heterogenní skupina dětí, rozdíl mezi oběma skupinami je velmi nevýrazný, činí 4 setiny bodu.

Porovnání skupin	
<u>Homogenní skupina</u>	<u>Heterogenní skupina</u>
1,40	1,36

Tabulka č. 20

V grafu číslo 12 je znázorněno porovnání obou skupin. V oblasti zapojení a komunikace jsou obě skupiny vyrovnané, věkově heterogenně uspořádaná skupina vykazuje mírně lepší výsledek v emocionální oblasti a prokazatelně lepší výsledky v oblasti sebeobsluhy.



Graf. č. 12

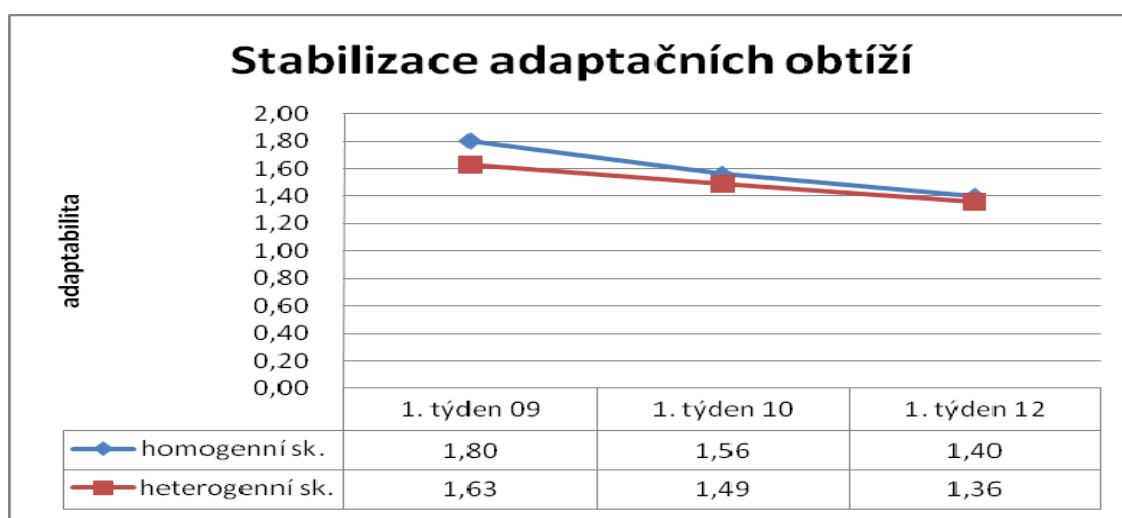
Zhodnocení pozorování ukazuje, že po čtvrt roce docházky do mateřské školy je adaptabilita u obou skupin ve třech kategoriích pozorování téměř totožná, rozdíl zůstává pouze v oblasti sebeobsluhy, kde je věkově heterogenní skupina dětí výrazně lepší..

Potvrzuje to mou domněnku, že ve skupině věkově smíšené působí příklad staších dětí motivačně, mladší děti se starším chtějí vyrovnat, starší děti menším pomáhají. Určitou váhu ovlivňující výsledek pozorování ovšem může mít i subjektivní hodnotící pohled učitelky. Děti v heterogenní skupině se mohou zdát učitelce samostanější právě z důvodu vzájemné dopomoci mezi dětmi. Nemusí být o tolik

schopnější než ve skupině věkově homogenní, ale učitelka s nimi nemá tolik práce a starostí, což může ovlivňovat i zápis výsledků do pozorovacího archu.

Závěrem pozorování je shrnutí celkové adaptability obou skupin během celého pozorovaného období. Cílem bylo zjistit, zda se potíže, které děti mají na začátku docházky do mateřské školy v průběhu prvního čtvrtletí stabilizují.

Na základě bodového hodnocení úrovně adaptability se ukázalo, že křivka značící intenzitu adaptačních potíží plynule klesá, obtíže tedy postupně ustupují. Pokles je znázorněn v grafu č. 13

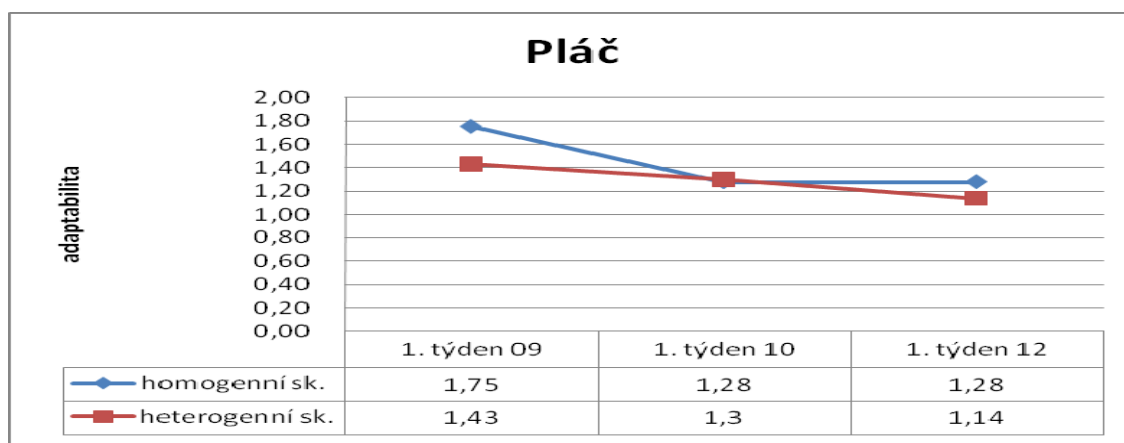


Graf. č. 13

Zajímavým zjištěním je, že věkově homogenní skupina měla obtížnější start, adaptační potíže byly intenzivnější, tento rozdíl se během prvních měsíců téměř vyrovnal, na konci pozorovaného období je adaptabilita obou skupin téměř na stejné úrovni.

Následuje porovnání poklesu adaptačních obtíží z hlediska jednotlivých kritérií pozorování, tedy z kritéria emocionálního, psychomotorického i kognitivního.

Z emocionálního hlediska jsem pozorovala pláč a jeho intenzitu. Výsledky porovnání znázorňuje graf č. 14

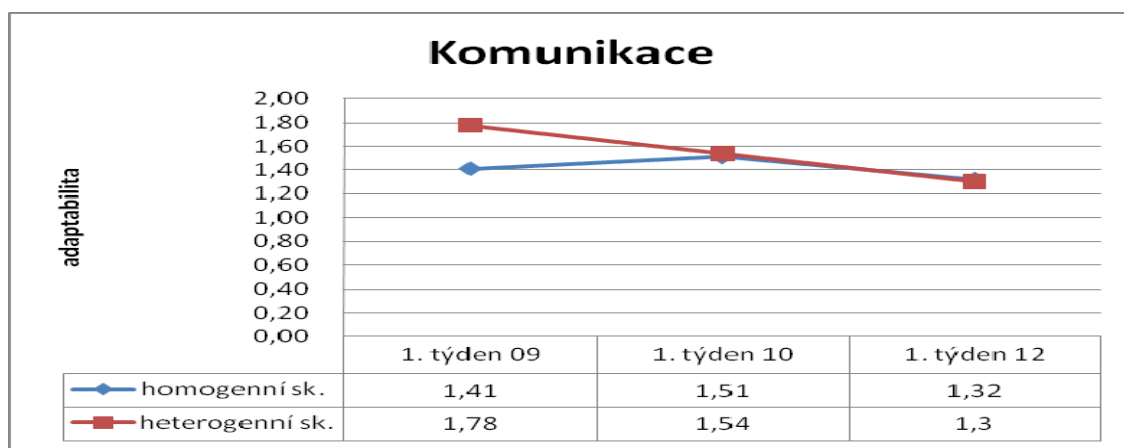


Graf. č. 14

Věkově homogenní skupina dětí měla v emocionální oblasti horší nástup, během prvního měsíce se ale potíže této skupiny stabilizovaly a srovnaly se skupinou dětí věkově smíšených. Homogenní skupina na této úrovni setrvala i další období, děti adaptující se v heterogenních třídách vykazují ještě mírné zlepšení. Celkově se ukázalo, že nástup do mateřské školy prožívají emocionálně hůře děti v homogenně uspořádaných třídách, tento rozdíl se ale během prvního měsíce docházky vyrovnává a v dalším období již není mezi skupinami výrazný rozdíl.

Předpokládám, že tento fakt je způsoben tím, že na děti ve věkově heterogenně uspořádaných třídách na začátku docházky emocionálně pozitivně působí klid a jistota dětí starších a již zadaptovaných.

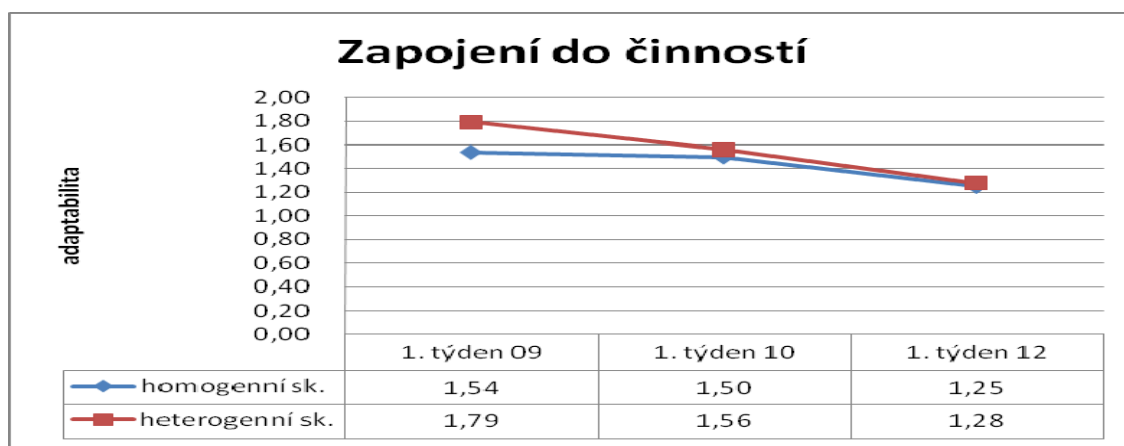
Kognitivní oblast zastupovala schopnost komunikace a zapojení do činností.



Graf. č. 15

V oblasti komunikace byla věkově homogenní skupina od začátku výrazně lepší, během čtvrtletí pak k žádnému výraznému posunu nedošlo, naopak u věkově heterogenně uspořádané skupiny byl začátek výrazně horší, a adaptabilita v této oblasti se plynule zlepšovala.

Podobný výsledek pak byl i v oblasti zapojení do činností.

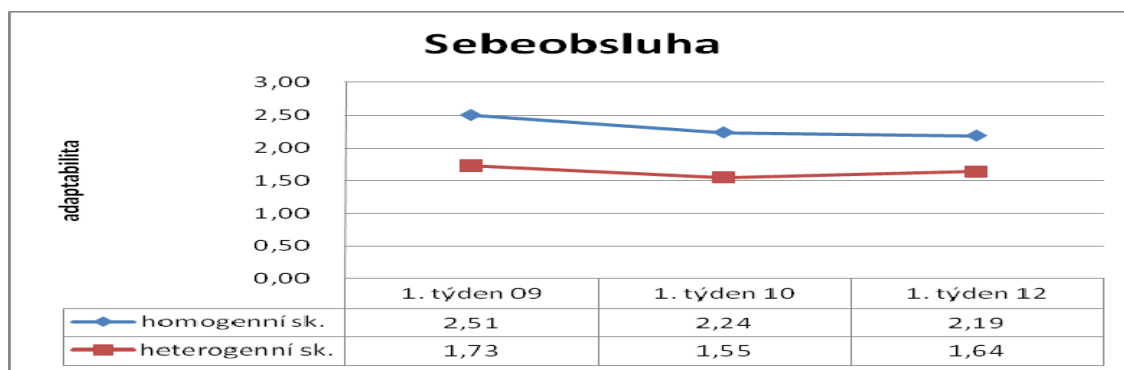


Graf. č. 16

V obou těchto oblastech má horší výsledek adaptability věkově heterogenní skupina dětí. Domnívám se, že je to menší potřebou komunikovat a zapojovat se do činností, protože mohou pozorovat a napodobovat již zadaptované děti, jejich hru a postupně se na nové prostředí aklimatizovat.

Naproti tomu skupina homogenně uspořádaná kolem sebe žádný příklad nemá, jejich jistotou a vůdčím elementem je učitelka. Svým způsobem to může děti směřovat k nutnosti komunikace s ní. Stejně tak zapojení do činností může v takto uspořádaných třídách vycházet od učitelky.

Poslední oblast, tedy oblast psychomotorickou zastupuje kritérium sebeobsluhy.



Graf. č. 17

V této oblasti jsou mezi oběma skupinami největší rozdíly, zde má věkově homogenně uspořádaná skupina dětí výrazně horší výsledky. V obou skupinách se projevilo během prvního měsíce docházky mírné zlepšení, v následujících měsících už k výraznému zlepšení nedošlo.

Výrazně lepší výsledky věkově heterogenní skupiny přisuzují tomu, že děti mají příklad v dětech starších, mohou si navzájem pomoci, nejsou tak závislé na dopomoci dospělého, v tomto případě učitelky. Fakt, že se schopnost sebeobsluhy zlepšila jen v prvním měsíci docházky a poté stagnovala, přisuzují tomu, že děti si během měsíce zvyknou na jiné podmínky, na to, že se částečně musí obstarat samy, na rozdíl od rodiny, kdy rodiče mají na dítě více času. Další zlepšování v oblasti sebeobsluhy poté může záviset nejen na adaptabilitě, ale i na schopnostech, které souvisí se zráním organismu.

10. Shrnutí výsledků a ověření hypotéz

Výzkum probíhal ve dvou rovinách, jako dotazníkové šetření zaměřené na rodiče dětí, kterých se bude problematika adaptačního období bezprostředně týkat a jako přímé pozorování dvou skupin dětí v adaptačním procesu a jejich adaptačních potíží.

Ověření hypotézy č. 1

H1: Pro nástup dítěte do mateřské školy považují rodiče za adekvátní věkovou hranici tři let a budou volit převážně tříletou variantu rodičovské dovolené.

Hypotéza č. 1 se potvrdila.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že ač mají rodiče v současné době nově možnost volit ze tří možných variant rodičovské dovolené, nejčastěji plánují zůstat s dítětem doma tři roky. Tuto variantu volily téměř tři čtvrtiny dotazovaných (67,61%). Čtyřletou variantu volilo poměrně malé procento dotazovaných (14,28%). Nejméně respondentů, necelá 3 %, počítá s nově zavedenou variantou rodičovské dovolené, a to variantou dvouletou. Preferenci tříleté rodičovské dovolené mi potvrzují i odpovědi respondentů na otázku, týkající se způsobu zajištění péče o dítě v případě nástupu matky do zaměstnání v době, kdy dítě ještě není možno z důvodu nízkého věku umístit do mateřské školy. I na tuto otázku nejvíce respondentů (61,80%) odpovědělo, že svůj nástup do zaměstnání plánují současně s nástupem dítěte do mateřské školy. Vzhledem k tomu, že pro většinu mateřských škol je jedním z kritérií přijetí dovršení tří let věku, předpokládám, že tato skupina respondentů volí tříletou, případně delší variantu rodičovské dovolené. Na kontrolní otázku, jaký věk považují za nejvíce vhodný pro nástup do mateřské školy, opět nejvíce respondentů (60,95%) upřednostňovalo věk tři roky. Téměř 20 % respondentů považuje za vhodný věk čtyři roky dítěte. Zbýlý počet respondentů se přiklání spíše k individuálnímu řešení. Z výsledků vyplývá, že většina rodičů považuje tři roky jako nejvhodnější věk pro nástup dítěte do mateřské školy a tomuto faktu přizpůsobuje délku své rodičovské dovolené. Názor rodičů koresponduje s názorem odborníků, kteří taktéž považují věk tři roky za obecně vhodný pro nástup do mateřské školy.

Ověření hypotézy č. 2

H2: Rodiče očekávají u tříletých dětí výskyt adaptačních potíží a dítě na vstup předem připravují.

Hypotéza č. 2 se potvrdila.

V dotazníkovém šetření jsem zjišťovala, jak rodiče vstup dítěte do mateřské školy vnímají, jaké očekávají adaptační období a zda dítě nějak cíleněji připravují na vstup do kolektivu vrstevníků.

Z výsledků vyplývá, že přímé problémy očekává zhruba polovina rodičů (51,35 %). Další část odpovídajících, necelých 20 %, nemá vyhraněný názor, spíše neví. Jen zhruba třetina (31,53 %) jasně vyjádřila, že problémy neočekává. Dá se tedy říci, že větší část rodičů buď určité problémy očekává, nebo si tím zatím není jistá. Dotazovaní respondenti mají největší obavy z emocionálního prožívání vzájemného odloučení. Poměrně značná část se také obává toho, že se vstup dítěte do kolektivu odrazí na jeho fyzickém stavu a zdraví.

Na otázku, zda dítě na vstup do mateřské školy připravovali, celých 82,43 % respondentů, jejichž děti již nastoupily do mateřské školy, odpovědělo, že ano. Nejčastějším způsobem přípravy na mateřskou školu je pro převážnou část respondentů (72,13%) pozitivní motivace a vysvětlování. Určitá část (21,31%) pak považuje za přípravu návštěvu v mateřské škole, většinou formou *Dne otevřených dveří*, které mateřské školy před zápisem pořádají. Přibližně pětina dotazovaných považuje za přípravu trénování sebeobslužných činností. Většina rodičů si tedy uvědomuje psychickou i fyzickou náročnost tohoto přechodového období v životě dítěte a svoje děti na vstup do mateřské školy připravuje.

Zajímavým zjištěním pro mě bylo, jak se vyvíjí myšlení rodičů v souvislosti s přibývajícím věkem dítěte. Podobnou otázku, jak minimalizovat potíže dětí při vstupu do kolektivu, jsem položila i v dotazníku rodičům dětí, které mateřskou školu ještě nenavštěvují. Odpovědi se velmi lišily. Plyne z nich, že i tato skupina rodičů, ačkoli jejich děti mají ještě na vstup do mateřské školy čas, přemýšlí o možnostech minimalizace potíží. Nejvíce volenou variantou je pro ně socializace a otužování formou návštěvy mateřských center, což naopak skupina rodičů, kterých jsem se dotazovala až po adaptaci jejich dítěte, uváděla pouze jako okrajový způsob přípravy.

Tento posun zřejmě přichází plynule s tím, jak se děti rozvíjejí. Kolem tří let věku dítěte již nemusí být návštěva mateřských center hlavní společnou aktivitou matek a dětí, případně jsou děti v prostředí těchto center již aklimatizované a rodičům to nepřipadá jako dostatečný způsob přípravy. Druhou možností je i fakt, že dítě ve věku kolem tří let, mající vstup do mateřské školy před sebou, je již z hlediska stupně vývoje více přístupné komunikaci a vysvětlování. Toto vysvětlování a pozitivní motivace bylo způsobem, který druhá skupina, skupina rodičů, kteří již adaptací prošli, volila jako nejčastější způsob přípravy, návštěva mateřských center pak pouze okrajovou alternativou. Celkově se dá říci, že rodiče o situaci, kterou vstup do mateřské školy přináší, určitým způsobem přemýšlejí poměrně dlouho před vlastním vstupem a dítě na tento závažný krok připravují.

Ověření hypotézy č. 3

H3: Vstup tříletého dítěte do mateřské školy vždy určitým způsobem zasáhne do dosavadních zavedených rodinných zvyklostí a změni organizaci péče o dítě ve smyslu většího zapojení otce a ostatních členů rodiny.

Hypotéza č. 3 se potvrdila

Zajímala jsem se o to, jak situace v období adaptace dítěte na mateřskou školu zasáhla do rodinných zvyklostí, jak se projevila na změnách v organizaci chodu rodiny a nakolik se v této rodinné situaci zapojil otec dítěte, případně z jaké strany účinnou pomoc rodina postrádala.

Zásah do rodinného prostředí přiznala většina dotazovaných, celých 86,49 %. Přibližně třetina respondentů pocíťované změny prožívalo spíše jako negativní, třetina jako pozitivní a třetina jako změny obojího charakteru.

Výrazně negativně rodiče prožívali především změny v organizaci dne, bylo jich přes 80 %. Je to nejspíše proto, že s nástupem dítěte do mateřské školy se mění režim dne i rozdělení kompetencí členů rodiny. Druhou nejzávažnější negativní změnou, která zasáhla do chodu rodiny, pak byla vysoká nemocnost dětí, kterou sebou nástup do kolektivu nesl. Tento fakt se jevil jako negativní třetině dotazovaných. Pohled z druhé strany pak nabízejí odpovědi respondentů, kteří taktéž pocíťovali změny v rodině, ale tyto změny chápali spíše jako změny pozitivní. Největší a zároveň shodné procento

respondentů, 35,55 %, pozitivně pocítilo dopad nástupu dítěte do mateřské školy ve smyslu osamostatnění dítěte a zavedení pevnějšího režimu a řádu celé rodiny. Velký počet respondentů také oceňoval rozvoj svého dítěte, především v sociální, komunikační a kognitivní oblasti. Pětina rodičů pocítila s nástupem dítěte do mateřské školy větší semknutí rodiny a především větší zapojení partnera a otce dítěte.

Z těchto důvodů se samozřejmě období adaptace může respondentům jevit jako období, které sebou dočasně nese zvýšené napětí a stres, nepříjemně se emočně dotýkající po určitý čas všech členů rodiny. Pociťované pozitivní dopady nástupu do mateřské školy mohou naopak působit na kladné emoční ladění členů rodiny. Výsledky šetření ukazují, že nástup dítěte do mateřské školy ve většině případů rodinu určitým způsobem ovlivňuje. Výsledek tedy potvrzuje poznatek uváděný v odborných zdrojích, že tato situace je v životě rodiny určitým, poměrně náročným přechodem.

Součástí pohledu na změny v péči o dítě související s nástupem dítěte do mateřské školy je i míra zapojení otce dítěte. Vycházela jsem z předpokladu, že na rodičovské dovolené zůstávají ve většině případů matky, s dítětem tráví nejvíce času, takže péče o dítě až do vstupu do mateřské školy je z větší části v jejich kompetenci než v kompetenci otců. Nástup dítěte do mateřské školy bývá i nástupem matky zpět do zaměstnání a kompetence v péči o dítě se mohou měnit. Tím samozřejmě není řečeno, že by se do té doby otec nezapojoval, ale s nástupem dítěte do mateřské školy a s organizačními změnami v chodu rodiny se stává pomoc partnera naléhavější a potřebnější. Z výsledků je patrné, že se otec určitým způsobem zapojil v 75 % případů. Zbýlé procento respondentů uvedlo, že péče o dítě je nadále plně v kompetenci matky.

Nejčastější konkrétní formou pomoci, kterou uvedlo 80,35% dotazovaných je pomoc s přiváděním a odváděním dítěte do mateřské školy, což může být velmi podstatné z hlediska časové náročnosti, kterou sebou příchody a odchody do mateřské školy nesou. Pomoc otce v tomto směru vede ke klidnější organizaci dne, a tím i větší emoční vyladěnosti v rodině. Současně tato pomoc může být v podstatě podmínkou k tomu, aby matka mohla taktéž chodit do zaměstnání. Velmi důležitou formou se celé třetině respondentů jeví i psychická opora ze strany partnera. Je to pochopitelné, právě proto, že mezi matkou a dítětem vzniká v průběhu prvních let života dítěte jedinečné pouto a vazba a právě matka může odloučením od dítěte výrazně emočně strádat. Pokud cítí oporu v partnerovi, není na prožívání vypjaté emoční situace sama, může to

napomoci lepšímu zpracování a přijetí situace z její strany a následně klidnějšímu průběhu adaptačního období. Nezanedbatelné procento respondentů, zhruba pětina, také oceňuje pomoc partnera v péči o domácnost. I tato forma pomoci může především v souvislosti s nástupem matky do zaměstnání a tím větší časové vytíženosti napomoci klidnější situaci v rodině. Pokud se týká pomoci ostatních členů rodiny, pak větší část dotazovaných, 58,11 % odpovědělo, že jejich pomoci nevyužívá. Ze zbylých 40 procent, kteří pomoc rodiny uvádějí, pak naprostá většina využívá pomoci prarodičů dítěte. S tímto stavem je většina dotazovaných respondentů spokojena, přes 80 procent jich uvádí, že žádnou další pomoc nepostrádají. Překvapujícím zjištěním pro mě bylo, že zbylých 20 % pak postrádá více pomoc a vstřícnost ze strany mateřské školy než ze strany partnera.

Výsledky šetření vypovídají o tom, že s nástupem dítěte do mateřské školy se do péče o dítě i do péče o chod celé rodiny více zapojuje poměrně velká část otců. Více než polovina dotazovaných zvládá nástup dítěte do mateřské školy bez další pomoci širší rodiny. Pokud rodiče musí využít něčí pomoci, pak téměř vždy volí prarodiče, tedy další nejbližší příbuzné dítěte, ke kterým má dítě citový vztah.

Ověření hypotézy č. 4

H4: Většina dětí má největší adaptační obtíže vyplývající z odloučení v průběhu prvních dvou měsíců a tyto potíže se na konci prvního čtvrtletí stabilizují.

Hypotéza č. 4 se potvrdila

Uvedený předpoklad jsem ověřovala pomocí přímého pozorování dvou skupin tříletých dětí. Jednalo se o skupinu tříletých dětí ve věkově homogenně uspořádané třídě a o několik menších skupinek dětí rozmístěných ve věkově heterogenně uspořádaných třídách. Vybrané děti byly pozorovány v určených intervalech přibližně po dobu prvního čtvrtletí docházky do mateřské školy. Intenzitu adaptačních potíží jsem porovnávala pomocí bodového hodnocení, vytvořeného na základě určitých pozorovacích kritérií adaptability dítěte, a to kategorií afektivního, kognitivního i psychomotorického charakteru. Na základě tohoto hodnocení se ukázalo, že křivka značící intenzitu adaptačních potíží vykazuje plynulý pokles. Homogenně uspořádaná skupina měla horší počáteční skóre adaptačních obtíží a křivka stabilizace klesala

během prvního měsíce docházky do mateřské školy strměji. V následujících dvou měsících již byl pokles adaptačních potíží této skupiny plynulejší. Intenzivnější adaptační potíže homogenně uspořádané skupiny na úplném počátku docházky si vysvětluji tím, že dětem v takto uspořádané skupině zpočátku chybí přirozený vzor a příklad starších a zadaptovaných dětí, který by nově příchozím dětem dodával jistotu. Během prvního měsíce po počáteční aklimatizaci se tento rozdíl poměrně rychle srovnává.

Rozdíl mezi skupinami byl patrný v afektivní oblasti, děti v této skupině mnohem více plakaly než děti ve skupině heterogenně uspořádané, poté se křivka ustálila a zůstala na stejné úrovni po celé další pozorované období. Domnívám se, že důvodem je právě chybějící jistota, kterou nově příchozí děti v heterogenně uspořádaných třídách mohou čerpat z již aklimatizovaných dětí. Jsem přesvědčená, že na děti může kladně působit i klidnější atmosféra třídy, než prostředí třídy složené jen z dětí neadaptovaných, neznajících pravidla soužití apod.

V oblastech kognitivních, tedy komunikace a zapojení do činností tato homogenní skupina vykazovala na počátku docházky lepší výsledky než skupina smíšená. Během prvního měsíce se výsledky této skupiny nezlepšovaly, zůstávaly na stejné úrovni, po komunikační stránce se děti dokonce mírně zhoršily. V heterogenní skupině v těchto dvou oblastech docházelo k plynulému poklesu potíží. Domnívám se, že důvodem může být fakt, že děti v heterogenně uspořádaných třídách dávají zpočátku přednost pozorování činností a komunikačních aktivit dětí starších a již adaptovaných. Nejsou tedy odkázány jen na komunikaci a směřování ze strany učitelky. Jejich zapojení je pak postupné a přirozené. Děti v homogenně uspořádaných skupinách tuto možnost nemají, vůdčí osobou je pro ně učitelka, která jim dodává jistotu a je jejich průvodcem na počátku docházky do mateřské školy. Svým způsobem jsou tedy již uspořádáním skupiny k zapojení a komunikaci více směřovány.

Nejvýraznější rozdíly pak byly jednoznačně v oblasti sebeobsluhy, kdy výsledky věkově homogenní skupiny byly výrazně horší než skupiny heterogenně uspořádané. I zde se během prvního měsíce projevila klesající tendence, poté došlo ke stagnaci. Stagnaci obou skupin v této oblasti v dalších měsících přisuzuji tomu, že děti si během prvního měsíce zvyknou na fakt, že se musí v oblasti sebeobslužných činností postarat více samy o sebe oproti zvyklostem z rodiny, kde je dítě ve většině případů

opečováváno rodiči, kteří mají na tyto činnosti více času i individuálního prostoru než je tomu v mateřské škole. Důvodem lepší adaptability heterogenní skupiny je zřejmě fakt, že děti ve smíšené skupině vidí příklad dětí starších, přijímají jejich pomoc, a nejsou tak naprosto závislé na pomoci učitelky, případně dalších zaměstnanců mateřské školy jako skupina homogenně uspořádaná.

Pokud shrnu výsledky pozorování, nejintenzivnější potíže měly pozorované děti skutečně v prvním měsíci docházky, během něhož dochází k strmějšímu poklesu intenzity potíží, tento pokles se ve druhém měsíci docházky zmírňuje a mírný pokles pokračuje po celou pozorovanou dobu. Potíže dětí se tedy během prvního čtvrtletí zmírňují a stabilizují se v míře, ukazující dobrou úroveň adaptace.

Ověření hypotézy č. 5

H5: Tříleté dítě se ve vybrané skupině snadněji zadaptuje ve věkově smíšené skupině než ve skupině stejně starých dětí.

Hypotéza č. 5 se potvrdila zčásti.

Porovnání výsledků adaptability obou pozorovaných skupin tříletých dětí ukázalo, že děti ve věkově homogenní skupině měly obtížnější nástup a jejich počáteční obtíže, především v afektivní a psychomotorické oblasti byly intenzivnější, než ve skupině věkově smíšené. Tento rozdíl se během prvních dvou měsíců vyrovnal, na konci pozorovaného období je mezi oběma skupinami rozdíl pouze 4 setin bodu.

Věkově heterogenní skupina dětí vykazovala po celou dobu pozorování podstatně lepší výsledky v psychomotorické oblasti, konkrétně v oblasti sebeobsluhy. Domnívám se, že podstatnou roli zde hraje příklad starších dětí, jejich případná pomoc a větší možnost nápodoby, než mají děti ve skupině homogenní. Věkově smíšená skupina prokazovala lepší adaptabilitu i v emocionální oblasti. Potvrdil se můj předpoklad, že pozitivní příklad starších a již zadaptovaných dětí vede ke klidnější atmosféře ve třídě. Afektivní reakce adaptujících se dětí na fakt odloučení od rodičů pak nebývají tak intenzivní jako ve skupině věkově stejnorodé.

Věkově homogenní skupina vykazovala lepší výsledky adaptability pouze na počátku pozorovaného období, v první etapě pozorování, a to v oblasti kognitivní, tedy v komunikaci a zapojení do činností. Po měsíci docházky do mateřské školy se tyto rozdíly mezi skupinami vyrovnaly a obě skupiny měly přibližně stejné bodové hodnocení. Předpokládám, že je to způsobeno tím, že děti ve věkově heterogenních třídách mají zpočátku tendence spíše pozorovat starší děti. Postupně pak začínají komunikovat i zapojovat se do denních aktivit. Věkově homogenně uspořádaná skupina je více odkázána na učitelku a tím je i více směřována ke komunikaci a zapojení.

Ve vybrané skupině tříletých dětí se tedy ve věkově smíšené skupině děti snadněji zadaptovaly pouze v některých oblastech, především v oblasti afektivní (pláč) a psychomotorické (sebeobsluha).

11. Diskuse

Z dotazníkového šetření a vlastního pozorování vyplynuly některé další postřehy k zamyšlení. Tyto postřehy se nevztahují přímo k výše uvedeným hypotézám, přesto s adaptací tříletého dítěte na mateřskou školu přímo souvisí.

Dotazníkové šetření jsem prováděla pomocí internetových serverů určených rodičům předškolních dětí. Tyto servery jsem objevila nejprve z pozice matky, které se v poměrně zralém věku narodilo třetí dítě, a to ve značném odstupu od dětí prvních. Z toho vyplývá, že jsem potřebovala novější informace o péči a výchově dítěte. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že je na těchto diskusních fórech možno načerpat mnoho kvalitních, zčásti odborných a zčásti praktických zkušeností z oblasti výchovy předškolního dítěte. Z pozice učitelky mateřské školy pak je možné a prospěšné udělat si určitý obrázek o vnímání některých problémů souvisejících přímo s docházkou dětí do předškolního zařízení.

Pokud se týká dotazníkového šetření přímo se vztahujícímu k mé diplomové práci, je pro mě překvapivé, nakolik byly odpovědi na úrovni, promyšlené, vypovídající o tom, že se tito rodiče o výchovu svých dětí aktivně zajímají. Jednalo se o vzorek rodičů z celé republiky, nelze ale s určitostí říci, jaké bylo sociální složení respondentů. Přístup k internetu, počítačová gramotnost, registrace na serveru určeném rodičům

aktivně se zajímajících o své děti a promyšlenost odpovědí na dotazníkové otázky mě vede k domněnce, že tato skupina rodičů se dá souhrnně označit jako sociálně i vzdělanostně spíše nadprůměrná. Tato skutečnost samozřejmě může určitým způsobem ovlivnit výsledky dotazníkového šetření, ze kterého mi souhrnně vychází, že dnešní rodič se dosti aktivně již od narození zajímá o psychický i fyzický vývoj dítěte, jeho potřeby i možné vývojové problémy. Je možné, že pokud by dotazník byl zadáván jiným způsobem a obsáhl širší sociální strukturu rodičů, výsledek by nebyl pro rodiče až tak pozitivně hodnotící.

Dalším zajímavým postřehem, který mi z dotazníkového šetření vyplynul, je současná velká obliba mateřských center pro děti. Tato centra jsou určena pro rodiče kojenců a batolat. Až třetina dotazovaných rodičů návštěvu mateřských center pokládá současně i za formu přípravy na vstup do mateřské školy. Je diskutabilní, nakolik je možné dítě na vstup do kolektivu připravit, není-li na něj zralé vývojově, na druhou stranu i odborná teorie doporučuje rozšiřovat síť kontaktů dítěte a tak ho určitým způsobem otužovat. Co vidím jako přirozené je předpoklad, že dítě ve věku do tří let bude čas v mateřském centru trávit společně s matkou, protože na odloučení od ní skutečně vývojově zralé není. Jen pokud cítí jistotu na základě společné vazby s primární osobou, může se pomalu odpoutávat. Hlídací služby, které některá mateřská centra nabízejí, jsou službou pro matku, ne pro dítě. Otázka, zda se dítě může nějakým způsobem otužovat a odpoutávat od matky je v tomto ve věku dítěte ještě velmi diskutabilní.

Otázkou do diskuse je i přínos různých kroužků zaměřených na rozvoj schopností batolat v rámci návštěvy mateřských center, a zda tyto aktivity dítě mohou lépe připravit na pobyt v mateřské škole. Mám sama za sebou zkušenost s návštěvou dětských tanečků pro batolátka a musím říci, že bohužel, programy takto tvořené leckdy nerespektují základní znalosti vývojové psychologie a nejsou adekvátní k pohybovým a kognitivním schopnostem takto starých dětí. Programy, s kterými jsem měla možnost se seznámit, jsou převzaté často z jiných zemí, mající jiné tradice, říkadla jsou volně přeložená, postrádají vtip a lehkost lidových českých říkadel. Dnešní moderní doba sebou nese trend děti úzce specializovat už od dětství a způsoby k tomu zvolené nejsou,

podle mě, vždy nejšťastnějším řešením. Je škoda, že si dnešní rodiče často v tomto ohledu nevěří a svěřují již takto malé děti nejrozumnějším odborníkům, o kterých skutečně leckdy nejde říci, že se specializují konkrétně na předškolní věk. Domnívám se, že klasická lidová říkadla, písničky a pohádky určené pro děti do tří let, jsou pro rozvoj dítěte naprosto dostačující a společná, byť neumělá produkce rodiče a dítěte není ničím nahraditelná.

Přínos mateřských center pro následnou dobrou adaptaci na mateřskou školu tedy vidím spíše v společném setkávání dětí a rodičů. Rodiče, především matky, mají možnost se svěřit se svými problémy, prodiskutovat je, což napomáhá kladnému emočnímu ladění a odbourává pocit izolace, kterým může žena na rodičovské dovolené trpět. Pozitivně laděná matka je vždy přínosem pro dítě a jistotu jeho vazby na ní. Přínosem pro dítě je pak setkávání se s dalšími lidmi mimo okruh rodiny a rozšiřování sítě sociálních kontaktů, na což pak v budoucnu bude moci navázat a právě v procesu adaptace na mateřskou školu.

Ukázalo se, že rodiče - respondenti výzkumu postrádají nějaký cílenější adaptační program ze strany mateřské školy. V dotaznících zmiňovali, že by uvítali dlouhodobější adaptační program, kdy by děti mohli navštěvovat pár týdnů před vstupem mateřskou školu společně s rodičem a zvykat si na prostředí i na budoucí učitelku dítěte. Myslím, že takový program by v některých případech mohl přispět ke klidnější adaptaci dítěte, zvláště u dětí bojácnějších a úzkostnějších. Prostor mateřské školy a učitelka by nebyly pro dítě naprosto něčím novým a přelomovým, jak tomu většinou je, když dítě do mateřské školy nastupuje, aniž se s ní seznámilo. Domnívám se, že jedna návštěva při oblíbených *Dnech otevřených dveří* k lepšímu průběhu adaptace dítěte nijak zvlášť nepřispěje. Přítomnost rodiče na takových setkáních by pak navozovala dětem tak potřebný pocit jistoty a bezpečí.

Z vlastní zkušenosti vím, že takovýto model adaptace školy využívají jen málokdy. Myslím si, že důvodem je především organizačně náročné zajištění takového programu. Z hlediska přísných hygienických předpisů, kterými jsou mateřské školy vázány, by takovýto pobyt mnoha rodičů mohl tyto předpisy narušovat. A obdobně problematické pak vidím i zajištění učitelek účastnicích se adaptačního programu. Pokud by to měly být budoucí učitelky dětí, pak u věkově heterogenně uspořádaných

tříd by to zřejmě ani nebylo možné, aby děti poznaly všechny případně možné učitelky, u věkově homogenní skupiny by taková dlouhodobější účast na programu byla zřejmě možná jen nad rámec pracovního úvazku příslušných učitelek.

V souvislosti s pohledem rodičů - respondentů pak nelze nezmínit názory rodičů, které jsou pro mě, jako pro učitelku, obzvlášť závažné a neopominutelné. Z odpovědí vyplynulo, že část rodičů postrádá v situaci adaptace jejich dítěte na mateřskou školu účinnou pomoc ze strany mateřské školy a učitelky jejich dítěte. Konkrétně rodiče postrádají více empatie a komunikace mezi učitelkou a rodičem. Je možné, že pro některé rodiče hůře adaptovatelných dětí je vstup do mateřské školy poměrně emočně vypjatou situací, takže jejich pohled na možnosti empatie ze strany učitelek mateřských škol není příliš objektivní. Vzhledem k silnému citovému vztahu k dítěti ani být nemůže. Závažnější mi ale připadá fakt, že rodiče postrádají komunikaci ze strany učitelky. Jejich potřebou, podle odpovědí v dotazníku, je vědět, jak si dítě celý den vedlo a odpověď ve smyslu dobře či špatně je pro ně nedostačující. Takováto komunikace ze strany učitelky jim připadá strohá, málo konkrétní. Vedlo mě to k zamyšlení, že to tak skutečně může být. Sama, když předávám dítě rodičům, nejsem vždy schopná vyjádřit svůj konkrétní postřeh, jak dítě den prožilo a podléhám dojmu, že je nutné mluvit pouze, pokud nastane nějaký problém. Na základě šetření jsem pochopila, že rodiče potřebují odezvu každý den, a v situaci, kdy si dítě zvyká na mateřskou školu a celá rodina je ve stresu, je tato potřeba ještě naléhavější. Ze strany učitelky i toto málo může napomoci, aby se rodiče uklidnili, nabyli jistoty a věděli, jakým problémům čelí.

Posledním postřehem pro diskusi, vyplývajícím z vlastního pozorování v mateřských školách, je výsledek adaptability dětí ve dvou pozorovaných skupinách. Můj předpoklad, že dítě se lépe adaptuje ve skupině věkově heterogenní, než věkově homogenní se potvrdil zčásti.

Aby tyto výsledky pro mě průkaznější, potřebovala bych si vlastní pozorování v obou skupinách provádět sama, což nebylo technicky proveditelné. Ve věkově smíšených skupinách byly pozorovatelkami různé učitelky, což mohlo do určité míry ovlivnit zaznamenávání bodového hodnocení v jednotlivých pozorovaných kritériích.

Současně se domnívám, že délku pozorování by bylo nutné protáhnout až na půl roku a zaznamenat další vývoj soužití dětí ve skupině, aby bylo průkaznější, zda jsou děti skutečně stabilizovány. Tento problém pro sebe stále považuji za otevřený a hodný hlubšího šetření.

ZÁVĚR

Diplomovou práci jsem celkově zaměřila na teoretickou i praktickou analýzu problematiky adaptace tříletého dítěte na mateřskou školu. Teoretická část mi pomohla alespoň v částečném pochopení mechanismů socializace a psychické odolnosti dítěte a způsobu, jak tyto mechanismy souvisí s adaptabilitou dítěte. Z pohledu učitelky bylo pro mě přínosné hlubší poznání specifik adaptačního období u tříletého dítěte i zákonitostí tohoto procesu.

Praktická část diplomové práce byla rozdělená na dvě oblasti výzkumu. První část mi nastínila z několika úhlů pohled rodičů na problematiku adaptace jejich dítěte a jevy s touto adaptací přímo i nepřímo související. Jednalo se o dvě skupiny rodičů, o skupinu rodičů dětí ve věku od narození do tří let a skupinu rodičů tříletých dětí, které v nedávné době do mateřské školy nastoupily.

Potvrdil se mi předpoklad, že rodiče ve většině případů volí tříletou variantu rodičovské dovolené a věk tří let je z jejich hlediska vhodným obdobím pro nástup do mateřské školy. Přesvědčila jsem se, že se rodiče o problematiku adaptace dosti zajímají již od útlého věku dítěte, ve většině případů určité adaptační obtíže na vstup do mateřské školy očekávají a dítě na vstup určitými způsoby připravují. Názory rodičů na způsob této přípravy se vyvíjejí v souvislosti s růstem a zráním dítěte.

Z hlediska pohledu rodiny se mi potvrdilo, že vstup do mateřské školy téměř vždy určitým způsobem na čas ovlivní její chod, organizaci i oblast vnitřních rodinných vztahů. Nejvíce pociťované změny, ať už pozitivně či negativně vnímané, nastaly v organizaci chodu rodiny. V souvislosti s nástupem do mateřské školy se také potvrdilo předpokládané větší zapojení otce do péče o dítě.

Dotazníkové šetření mi nad rámec původních cílů přineslo důležitý postřeh využitelný v praxi. Rodiče pociťují nedostatky v komunikaci učitelka - rodič. Více jsem si uvědomila, že je nutné o všem s rodiči mluvit, protože oni jsou v adaptačním období jejich dítěte v subjektivně náročné situaci, do které se učitelka, prožívající adaptaci dítěte z druhé, profesní strany, nemůže úplně emočně vcítit. Více vstřícné komunikace je z učitelčiny strany způsob, jak je možné v některých případech tuto situaci rodičům

ulehčit. Také bych se ráda v následujících letech ve své mateřské škole zasadila o vznik více cíleného adaptačního programu pro nastupující děti, alespoň ve formě několika konkrétních schůzek s rodiči nastupujících dětí s jejich budoucí učitelkou. Doposud máme v mateřské škole pouze jeden *Den otevřených dveří* a jednu takovou schůzku na konci školního roku, která má více organizační charakter. Rodiče ani děti nemají možnost poznat své kmenové učitelky ani prostor školy. Na základě poznatků z diplomové práce mi to připadá naprosto nedostačující.

Druhá část vedla k zmapování nejčastějších adaptačních potíží tříletých dětí a k následnému vyhodnocení a porovnání rychlosti a snadnosti adaptace ve dvou vybraných skupinách dětí. Cílovou skupinou tohoto výzkumu byly dvě vybrané skupiny tříletých dětí. Děti nastupující do věkově homogenně uspořádané třídy a děti, adaptující se ve věkově smíšených třídách.

Předpokládala jsem, že děti mají největší adaptační obtíže v průběhu prvních dvou měsíců. Tento předpoklad se mi potvrdil, obě pozorované skupiny vykazovaly plynulý pokles adaptačních obtíží svědčící o úspěšném přizpůsobování se novým podmínkám. V závěrečné etapě pozorování výsledky ukazují na dobrou úroveň adaptace obou skupin dětí.

Pracuji v mateřské škole mající věkově homogenně uspořádané třídy a jednou za čtyři roky mám třídu nejmenších tříletých dětí. Období prvních třech měsíců adaptace v takto uspořádané skupině pociťuji jako poměrně náročné a stresující. Skupina 28 dětí, mající velké spektrum adaptačních obtíží, je náročná na zvládnutí z pozice učitelky a já jsem toto období vždycky vnímala jako období snížené pohody ve třídě. Mou domněnkou tedy bylo, že ve třídě věkově smíšené, kde nových adaptujících se dětí není tolik, je tato atmosféra klidnější, což napomáhá lepšímu průběhu adaptace. Tato domněnka se zčásti potvrdila, věkově smíšená skupina se skutečně snadněji zadaptovala především z hlediska afektivních projevů. Děti méně intenzivně plakaly a lépe snášely odloučení od rodičů. Velmi dobré výsledky měla tato skupina také v oblasti sebeobsluhy. Předpoklad snadnější adaptace se v první etapě pozorování nepotvrdil v oblasti komunikace a zapojení do činností, kdy heterogenní skupina vykazovala horší výsledky. Závěr zní, že vybraná skupina tříletých dětí se ve věkově smíšené skupině snadněji zadaptovala v afektivní a psychomotorické oblasti.

Práce na diplomové práci je pro mě přínosem z hlediska profese učitelky i role rodiče. V příštím školním roce mě jako učitelku čeká opět třída nejmenších, tříletých dětí a zároveň bude moje dcera nastupovat do mateřské školy. V obou těchto rolích budu moci nabyté poznatky uplatnit.

Literatura a informační zdroje:

ALEEN, K. E.; MAROTZ, L. R., R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-614-4.

BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 176 s. ISBN 80-7178-743-4.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.

GILLERNOVÁ, I.; BURIÁNEK, J. *Základy sociologie, psychologie: základy společenských věd: pro střední školy*. 3. uprav.vyd. Praha: Fortuna, 2001. 157 s. ISBN 80-7168-749-9.

HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Zdravá mateřská škola*. Praha 8 : Portál, 1995. 141 s. ISBN 80-7178-048-0.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232. s. ISBN 80-7178-888- 0.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1.vyd. Praha: Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.

KOPŘIVA, P. et al. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2007. 286 s. ISBN 80-901873-7-4.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 1.vyd. Praha 8: Portál, 1994.108 s. ISBN 80-7178-006-5.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3.vyd. Praha 8: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. dotisk vyd. Praha 7 : Grada Publishing.a.s., 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V.; GILERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1 vyd. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

NIESEL, R.; GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. Dana Lisá. 1. vyd. Praha 8 : Portál, 2005. 104 s. ISBN 80-7178-989.

OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2003. 491 s. ISBN 80-7178-847-3.

OPRAVILOVÁ, E.; KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8

PREKOPOVÁ, J.; SCHWEIZEROVÁ, Ch. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Kristina Lišková. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 151 s. ISBN 80-7178-854-6.

PRŮCHA, J. *Uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Regleta, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 353 s. ISBN 80-7184-317-2 .

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 184 s. ISBN 80-7178-830-9.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

Dokumenty:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. dotisk vyd. Praha: TAURIS, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5

Internetové zdroje:

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Metodický portál RVP : Předškolní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, 7. 10. 2009 [cit. 2009-10-07]. Dostupný z WWW: <<http://old.rvp.cz/clanek/762/2214>>. ISSN 1802-4785..

Seznam příloh:

Příloha č. 1. *Dotazník č. 1* - pro rodiče dětí 0-3 roky

Příloha č. 2. *Dotazník č. 2* - pro rodiče dětí po adaptačním období

Příloha č. 3. *Pozorovací arch*

Dotazník před nástupem do mateřské školy

1) Jak dlouho plánujete být s dítětem doma?

- a) rok
- b) 2 roky
- c) 3 roky
- d) 4 roky
- e) jiná možnost – uveďte:

2) Jakým způsobem plánujete zajištění péče o dítě v případě, že chcete nastoupit do zaměstnání dříve, než je možné umístit dítě do mateřské školy.

- a) zatím neplánuji
- b) jesle
- c) chůva
- d) otec
- e) prarodiče
- f) kombinace předchozích způsobů – uveďte jaká:

3) Jaký věk dítěte je, podle Vašeho názoru, vhodný pro vstup do mateřské školy?

- a) 3 roky
- b) 4 roky
- c) jiná možnost - uveďte

4) Očekáváte v souvislosti s nástupem a adaptací dítěte na mateřskou školu nějaké problémy? Pokud odpovíte ano, vypište konkrétně jaké.

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

5) Jakým způsobem lze případné problémy, podle Vašeho názoru, minimalizovat?

Uveďte svoje návrhy, názor:

6) Věk Vašeho dítěte

Dotazník pro rodiče tříletých dětí

1. Jak proběhlo, podle Vašeho názoru, adaptační období Vašeho dítěte?

- a) bez problémů
- b) s mírnými problémy
- c) s velkými problémy

2. Pokud jste zaznamenali problémy, uveďte, prosím, čeho se nejvíc týkaly:

- a) dítě odmítalo chodit do MŠ
- b) organizační problémy (přivádění a odvádění)
- c) dítě bylo unavené, zvýšeně nemocné
- d) dítě bylo plačtivé
- e) neshody rodičů
- f) jiné:

3. Připravovali jste dítě nějakým způsobem na vstup do mateřské školy? Pokud odpovíte ano, stručně vypište jak:

- a) ano, připravovali jsme dítě – *vypište jak:*
- b) nepřipravovali

4. Pokuste se, prosím, stručně vyjádřit, jakým způsobem nástup vašeho dítěte zasáhl do zaběhnutého chodu rodiny, v čem vidíte nějakou konkrétní změnu, ať už negativní či pozitivní:

5. Jak se do organizace péče o dítě s nástupem do mateřské školy zapojil otec dítěte?

- a) pomáhá s odváděním a přiváděním dítěte
- b) převzal část péče o chod domácnosti
- c) psychická opora
- c) jiná pomoc – vypište jaká:

d) o dítě a jeho pobyt v MŠ se stará matka

6. Pomáhají vám v souvislosti s nástupem dítěte do mateřské školy i ostatní členové rodiny (prarodiče, sourozenci, starší děti). Pokud odpovíte ano, vypište, prosím, stručně kdo a jak:

a) ano – *kdo a jak?*

b) ne

7. Považujete podporu otce (partnera), rodiny, mateřské školy v situaci nástupu dítěte do MŠ za dostatečnou? Pokud odpovíte ne, vypište stručně, co konkrétně postrádáte:

a) ano, pomoc je dostatečná

b) ne – *vypište stručně, čím pomoc postrádáte a jak by asi měla podle vašich představ vypadat.*

Příloha č. 3 - Pozorovací arch

[illegible]

Kritéria pozorování:

PLÁČ: 1 - nepláče
2 – pláče při loučení
3 – pláče při přechodech
a režimových změnách
4 - pláče celý den

KOMUNIKACE : 1 – komunikuje se všemi
2 – komunikuje jen s dětmi
3 – komunikuje jen s pomocí
dospělého
4 – nekomunikuje

ZAPOJENÍ: 1 –zapojuje se bez probl.
2 – zapojuje se občas
3 –jen s pomocí dosp.
4 – nezapojuje se

SEBEOBSLUHA: 1 – zvládá sám
2 – s částečnou dopomocí
3 – jen s dopomocí dosp.
4 - nezvládá